Pädagogisch...
Archiv

48. Jahrg. Januar 1906. Heft 1.

Pädagogisches Archiv

Monatsschrift für Erziehung und Unterricht

an

Hoch-, Mittel- und Volksschulen

zugleich

Centralorgan für die gesamten Interessen des Realschulwesens

herausgegeben

von

Professor Dr. Ludwig Freytag

Berlin

(Direktor Dr. Krumme bis Juli 1894;

Professor E. Dahn bis Dezember 1902)

Braunschweig

Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn

1906

Inhalt des 1. Heftes.

I. Pädagogische Abhandlungen.

II. Pädagogische Mitteilungen.

III. Sprechsaal.

IV. Besprechungen.

Pädagogisches Archiv

Monatsschrift für Erziehung und Unterricht

an

Hoch-, Mittel- und Volksschulen

zugleich

Centralorgan für die gesamten Interessen des Realschulwesens

herausgegeben

von

Professor Dr. Ludwig Freytag

Berlin

(Direktor Dr. Krumme bis Juli 1894;

Professor E. Dahn bis Dezember 1902)

Achtundvierzigster Jahrgang 1906

Braunschweig

Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn

1906

I. Pädagogische Abhandlungen.

II. Pädagogische Mitteilungen.

III. Sprechsaal.

IV. Programmschau.

V. Besprechungen.

1. Schulwesen. Allgemeine Pädagogik.

Seite

2. Philosophie.

3. Religion.

4. Deutsch.

5. Neuere Sprachen.

6. Alte Sprachen.

7. Geschichte. Kulturgeschichte.

8. Erdkunde.

9. Mathematik und Rechnen.

10. Naturwissenschaften und Chemie.

11. Kunstgeschichte, Zeichnen, Schreiben.

12. Musik und Gesang.

13. Jugendschriften.

14. Belletristisches.

15. Verschiedenes.

VI. Mitteilungen.

VII. Briefkasten, Berichtigungen, Verzeichnis der Rezensionsexemplare.

Berichtigungen.

Seite 618, Zeile 27 von oben muß es heißen: diejenige statt diejenigen.
„ 619, „ 15 „ „ „ „ „ 1897 statt 1896.
„ 621, „ 26 von unten „ „ „ Knaben statt Klassen.
„ 623, „ 22 „ „ „ „ „ Handwerker-, Handwerker- und Kunstgewerbeschulen statt Handwerker- und Handwerker- und Kunstgewerbeschulen.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 1.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

Lütticher Ausstellungspädagogik.

Von Dr. Hans Schmidkunz (Berlin-Halensee).

Es wird kaum von einer Weltausstellung, die dieses Namens würdig ist, so wenig Aufhebens gemacht, wie es in Deutschland mit der vorjährigen Weltausstellung in der südbelgischen Stadt Lüttich an der Maas geschieht. Ein Hauptgrund dafür ist der, daß sich Deutschland an ihr offiziell gar nicht beteiligt hat, während doch die deutsche Reichsregierung der Ausstellung im nordamerikanischen St. Louis 1904 so bereitwillig entgegengekommen war, und daß auch die private Teilnahme deutscher Aussteller an der großen Versammlung im belgischen Industrielande sich nur in einer mindestens recht ungleichmäßigen Weise betätigt hat. Daß mit dieser Ignorierung und mit der aus ihr folgenden Gleichgültigkeit der öffentlichen Meinung in Deutschland ein Unrecht begangen wird gegenüber dem vielen, das die Lütticher Weltausstellung tatsächlich leistete, braucht uns hier, soweit es die industriellen, künstlerischen usw. Objekte betrifft, nicht näher zu beschäftigen. Wohl aber dürfen wir bei den bedeutenden Leistungen verweilen, die in den pädagogischen Spezialausstellungen, namentlich des belgischen Schulwesens weitesten Sinnes, liegen. Man blickt hier in eine Welt hinein, die der unserigen in Deutschland wohl nicht voran ist, wenn man alles in allem nimmt, jedenfalls aber zahlreiche und beträchtliche Partien enthält, von denen sich auch für uns mannigfaltiges lernen läßt.

Wenn man von belgischen Schuldingen hört, so denkt man wohl zuerst daran, daß Belgien wie nicht bald ein anderes Land einen erschreckend großen Prozentsatz von Analphabeten besitzt. Zweitens denkt man vielleicht daran, daß an diesen Zuständen die klerikale Herrschaft Schuld sei. Gerade jetzt, bei dem 75jährigen Jubiläum Belgiens als eines selbständigen Staates, liegt eine Achtung darauf nahe; und das Brüsseler Volksblatt „Le peuple“ erinnert (wie einem deutschen Blatte zu entnehmen ist) an die Rückständigkeit Belgiens im Unterrichtswesen, anscheinend mit einem Vorwurfe gegen die Herrschaft der Klerikalen während der letzten zehn Jahre. Ein solcher Vorwurf kann schon deswegen nicht stimmen, weil die irgendwo vorhandenen Bildungszustände nicht auf die letzten, sondern auf die früheren Dezennien zurückzuführen sind. In der Hauptsache geht das heutige belgische Schulwesen immer noch auf die liberalen Mächte zurück, welche bis zum Jahre 1884 geherrscht hatten. Seither hat die katholische Regierung durch die Gesetze von 1884 und 1895 einiges an den von früher übernommenen Verhältnissen geändert, das man sich aber keineswegs so schwarz vorstellen darf, wie dies meistens geschieht; sind doch, soviel ich weiß, überall die Eltern berechtigt, ihre Kinder von dem Unterrichte in Religion und Sittenlehre zu dispensieren. Dazu kommt noch, daß trotz des katholischen Ministeriums doch die Regierungs-

beamten zum großen oder größten Teile liberal sind, mag dies nun auf frühere Beamtenbestände oder aber darauf zurückgehen, daß vielleicht von Seiten dieser Welt mehr brauchbares Beamtenpersonal geliefert wird.

Richtig ist außerdem noch dies, daß der Durchschnittseindruck des belgischen Volkes auf eine geringere Bildung schließen läßt, als wir sie vielleicht nach unseren deutschen Maßstäben voraussetzen. Damit hängt auch die Billigkeit des Lebens in Belgien und speziell die verhältnismäßig wohl nicht teuere Produktionsweise von Industrie und Kunst zusammen. Die Billigkeit der belgischen Spitzen und ähnlicher Produkte des Kunsthandwerkes geht jedenfalls nicht in letzter Linie auf die Anspruchslosigkeit der arbeitenden Klassen zurück.

Was nun die Vorwürfe gegen die katholische Regierung oder gegen die Herrschaft der Klerikalen überhaupt betrifft, so läßt sich sogar schon aus der Ferne mindestens manches davon abschwächen; und an Ort und Stelle lernt man nicht nur den vielseitigen Eifer der kirchlichen Welt in pädagogischen Dingen kennen, sondern auch die großen Schwierigkeiten würdigen, welche dieser Eifer gegenüber den günstigeren Verhältnissen der doch immer noch vorwiegend liberalen Staatspädagogik zu überwinden hat. Dazu kommt allerdings die jahrhundertelange, man könnte beinahe schon sagen: jahrtausende alte, Tradition des kirchlichen Schulwesens, während das staatliche ziemlich neuer Wurzel ist. Man kann in der Geschichte der Pädagogik Beweise dafür und speziell für das Walten kirchlicher Mächte im dortigen Schulwesen unschwer finden. Wohl allgemein bekannt sind die Schulen der Hieronymianer oder Brüder vom gemeinsamen Leben, zumal die zu Deventer, und auch die zu Lüttich, die es im 15. Jahrhundert zu einer pädagogischen Berühmtheit machten, hauptsächlich durch ihre glückliche Einrichtung als ein pädagogisches Ganzes und schließlich durch ihren zu so weitem Ansehen gelangten Schüler Johannes Sturm.

Neuerdings besitzen wir in unserer Literatur eine Stelle, von der aus ein bequemer Einblick in das belgische Schulwesen gewonnen werden kann. Wir meinen den so betitelten Artikel im ersten Bande der zweiten Auflage von W. Reins „Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik" (Langensalza, 1903, S. 451 bis 490, verfaßt von Professor Collard in Löwen). Wir dürfen uns wohl erlauben, das Wichtigste aus diesem Artikel zu reproduzieren, als Basis sowohl für das Verständnis unserer späteren Mitteilungen, wie auch für die kleine Ergänzung, die dem Artikel durch diese zu Teil werden kann.

Der Artikel beschreibt in vier Abteilungen den Elementarunterricht, den Mittelunterricht, den Universitätsunterricht und den Fachunterricht. Der geschichtliche Überblick über den Elementarunterricht, mit dem der Artikel beginnt, führt uns sofort in die eigenartige Doppelseitigkeit des belgischen Schulwesens ein, die bereits von vornherein durch die belgische Staatsverfassung vom 7. Februar 1831 begründet worden ist. Im wesentlichen Gegensatze zu unseren pädagogischen Verhältnissen, in denen man an etwas anderes als an eine staatlich geeichte Pädagogik kaum zu denken wagt, und in denen sogar Künstler nach einer staatlichen Gestaltung ihres Unterrichtswesens streben, herrscht in Belgien von vornherein für jedermann die Freiheit, ganz unabhängig vom Staat eine Schule zu halten, wie es ihm beliebt. Dagegen steht nun auf der anderen Seite ein sehr reger

Eifer des Staates, dasjenige Schulwesen, das irgendwie in seinen Bereich gehört, vielseitig zu kontrollieren, so daß sogar die Universitäten zum Teil unfreier sind, als wir es von unseren Verhältnissen aus für richtig halten.

Wir überlassen nun der Lektüre jenes Artikels alle Einzelheiten und wenden uns nur zu seinen für uns hier unentbehrlichen Grundzügen. Neben den gewöhnlichen Gemeindeschulen stehen Privatschulen, die von den Gemeinden unterstützt, „adoptiert" sind (wie der, allerdings mehr als bloße Unterstützung bezeichnende Ausdruck lautet). Dazu kommen noch solche Privatschulen, welche adoptierbar sind, d. h. die Bedingungen dazu erfüllen, jedoch nicht tatsächlich zur Unterstützung übernommen worden sind; abgesehen natürlich von den ganz freien Privatschulen. Der Typus der privaten, aber vom Staat unterstützten Schule, den wir in Deutschland wohl nur erst durch verschiedene gewerbliche und künstlerische Fachschulen kennen lernen, spielt in Belgien sowohl für das Elementarschulwesen wie auch für das höhere eine beträchtliche Rolle.

Zu dem, was der Staat für die Handhabung seines Einflusses auf die nicht ganz privaten Schulen tut, gehört auch eine „députation permanente" der Provinz, d. i. ein vom Provinzialrat gewählter ständiger Ausschuß. Am Ende des Jahres 1896 gab es im Lande über 4000 Gemeindeschulen und über 2000 unterstützte Privatschulen. Die unentgeltliche Aufnahme von Kindern mittelloser Eltern findet in ausgedehntem Maße statt. Der Lehrplan schließt einiges von Handarbeit für die Mädchen und von Ackerbaukunde für die Knaben der Landgemeinden ein; soviel wir sehen, findet sich jedoch bereits an manchen Stellen eine Einbeziehung gewisser gewerblicher Kenntnisse, die für die Industrie eine analoge Bedeutung haben, wie für die Landwirtschaft jene in die Knabenschulen eingefügte Kenntnis der Ackerbaukunde. Beispielsweise findet sich auf der Ausstellung auch eine Gemeindeschule vertreten aus dem Orte Seraing bei Lüttich, einem Hauptsitze der dortigen Industrie. Zu der genannten Industrie gehört auch die großartige Glasfabrik in dem ganz nahe gelegenen Val St. Lambert. Nun werden anscheinend die Kinder jener Gemeindeschule bereits daraufhin betrachtet, daß sie später Arbeit in dieser „Crystallerie" finden; und es werden ihnen, wie die betreffende Vitrine auf der Ausstellung zeigt, die Herstellungsprozesse des Glases schon auf der Schule durch anschauliche Proben beigebracht.

Collards Bericht betont, daß der Lehrer den Unterricht soviel wie möglich auf die Anschauung stützt, beständig bei den Schülern den Beobachtungs-, Überlegungs- und Erfindungsgeist zu erwecken sucht, u. dgl. m. Dazu kommt noch, daß sich in jedem Schulbezirk oder „Schulkanton" außer einer Bibliothek noch eine Sammlung befindet, welche Bezug auf den Anschauungsunterricht hat. Es ist kaum zu vorschnell geurteilt, wenn wir in diesen von uns hervorgehobenen Zügen des belgischen Elementarschulwesens einen Einfluß der Bedeutung erkennen, welche die dortige Industrie für das gesamte Volksleben hat.

Wir gehen über die Erteilung des, abgesehen von jener Dispensation obligaten, Unterrichtes in Religion und Sittenlehre, über den Unterricht der weiblichen Handarbeiten in Elementarschulen, über die in erster Linie staatliche Schulinspektion, über die regelmäßigen Konferenzen der Lehrer

und Lehrerinnen in jedem Schulbezirke hinweg. Etwas mehr interessiert uns schon die eigentümliche Einrichtung eines „conseil de perfectionnement“, eines „Verbesserungsrates“, der für den Fortschritt des Elementarunterrichtes durch Vorschläge usw. sorgt. Sodann aber spielen eine wichtige Rolle die Lehrerbildungsanstalten, unter dem, auch uns nicht ganz ungeläufigen, Namen der „Ecoles normales“. Vor allem ist wieder die Scheidung in staatliche und in anerkannte Normalschulen da; jene bis gegen die Zeit der Abfassung des genannten Artikels 13 an der Zahl, diese ebenso 40 an der Zahl. Der Lehrplan schließt an Lehrerseminarien die Elemente der Naturwissenschaften, der Landwirtschaft, des Gartenbaues und der Baumzucht ein. Wir werden aber sehen, daß die Teilnahme der Normalschulen an den industriellen Bedürfnissen des Schülervolkes wenigstens derzeit noch beträchtlicher ist, als aus diesem Berichte hervorgeht.

Auf die Kindergärten, unter dem Namen „Ecoles gardiennes“, und auf die Fortbildungsschulen, unter dem Namen „Ecoles d'adultes“, wird besonderes Gewicht gelegt. Die Regierung hat vor kurzem ein Befähigungszeugnis für Lehrerinnen eingeführt, das ein mit der Praxis der Fröbelschen Methode vollkommen vertrautes Lehrpersonal schaffen soll. Die Zahl der in Belgien damals (1896) gezählten Kindergärten der Gemeinden selber ist 747, die der von den Gemeinden übernommenen privaten 1022. Die Fortbildungsschulen scheinen sich von den unserigen durch ein durchschnittlich höheres Alter ihrer Zöglinge zu unterscheiden, entsprechend ihrem Namen als Schulen für Erwachsene.

Der genannte Bericht stellt eine mit jedem Jahr fortschreitende Verbesserung des Elementarunterrichtes fest, begreiflicherweise mit Hinweis auf den Einfluß deutscher Methoden. Gerade neuere Erlasse der Regierung erweitern den Elementarunterricht nach der praktischen Seite: durch Einfügung einer zweiten Sprache mit natürlicher Methodik, durch Erweiterung des Unterrichtes besonders nach der Seite der Hausökonomie, der Handarbeit und des Handwerkes hin, sogar auch mit Unterricht in sozialen Dingen, wie dem Antialkoholismus, dem Tierschutz, und nicht zuletzt durch spezifisch nationale Färbung des Unterrichtes.

Was man dort Mittelschulen, „Ecoles moyennes“, nennt, entspricht auf dem Gebiete der Allgemeinbildung ungefähr dem, was man in Norddeutschland Mittelschulen nennt, geht aber darüber hinaus in die Breite insofern, als zahlreiche spezialbildende Schulen dazugehören, und in die Höhe insofern, als solche Fachschulen zum Teil einen ziemlich hochgreifenden Lehrplan haben.

Während die allgemeinbildenden Mittelschulen unseren halben Gymnasien u. dgl., also den verschiedentlichen Lateinschulen, Realschulen u. dgl. m. entsprechen, faßt jener Bericht unter der Bezeichnung „Mittelunterricht“ auch die unseren „höheren“ Schulen entsprechenden Gymnasialanstalten usw. zusammen. Wie Frankreich seine staatlichen „Lycées“ und seine kommunalen „Collèges“ hat, so teilt Belgien seine Gymnasien analog in königliche „Athénées“ und in städtische, aber staatlich unterstützte „Collèges“ ein, wozu noch die geistlichen Schulen kommen, die sich natürlich nur im Falle der Unterstützung die Staatsaufsicht gefallen lassen müssen.

Die gesetzliche Maximalzahl der Athenäen ist 20, die der Knabenmittelschulen engeren Sinnes 100. Aus den Einzelheiten über die Organi-

sation erwähnen wir als etwas uns Auffälliges lediglich dies, daß das Lehrpersonal eines jeden Athenäums jährlich drei Besprechungen abhält, welche vor allem die Lehrmethode zum Gegenstande haben. Neben der gewöhnlichen Inspektion besteht auch hier wieder ein Verbesserungsrat, „conseil de perfectionnement“.

Die Bildung der hierhergehörigen Lehrer war früher seminaristisch, ging jedoch vor ungefähr 20 Jahren nach der uns geläufigen Weise auf die Universitäten über. Dabei wird aber doch anscheinend die pädagogische Vorbildung etwas sorgfältiger betrieben, als es sonstwo der Fall zu sein pflegt.

Wir übergehen auch noch die interessanten statistischen Angaben, die sich in jenem Berichte finden, und blicken noch auf die eigentlichen Mittelschulen. Alle haben drei Schuljahre, mit durchgehendem allgemeinem Unterricht in den Hauptfächern, während der Spezialunterricht in Gewerbe usw. in den oberen zwei Jahren stattfindet. Über die vollständige Durchführung des Handfertigkeitsunterrichtes bestehen noch Überlegungen. Die Worte unseres Berichterstatters: „Man wird die Resultate der Erfahrung abwarten, welche man in den Spezialsektionen machen wird, ehe man dem Unterrichte dieses Faches eine größere Ausdehnung gibt“, dürften durch das wenige, das unsere Beobachtungen auf der Ausstellung sagen können, im positiven Sinne ergänzt werden. Der Bericht deutet noch näheres über die Spezialkurse an. Schließlich hören wir von Lehrerbildungsanstalten oder Normalschulen, die eigens für diese Mittelschulen eingerichtet sind: zwei für Knaben in Gent und Nivelles, zwei für Mädchen in Brüssel und Lüttich. Auch in einer allgemeinen Schlußwürdigung bemerkt der Verfasser, „daß man in den letzten Jahren bemüht gewesen ist, in unsere Mittelschulen, deren Methoden stets ausgezeichnet gewesen, einen Fachunterricht einzuführen. Diese Reform ist noch zu neu, um ihre Resultate abschätzen zu können“.

Was der Bericht über den Universitätsunterricht vorbringt, zeigt einerseits ein stärkeres Dreinreden des Staates, als wir es gewöhnt sind, und andererseits ein stärkeres pädagogisches Interesse der Professoren, von dem ja bekanntlich bei uns recht wenig zu spüren ist. Wir finden den günstigen zweitgenannten Umstand auch auf der Ausstellung bestätigt. In jenem Berichte wird wiederum ein „Verbesserungsrat“ erwähnt, der darin besteht, daß der Minister wenigstens einmal jährlich acht Professoren (aus den acht Fakultäten der zwei staatlichen Universitäten) versammelt und mit ihnen über die in ihrem Unterrichtswesen einzuführenden Verbesserungen berät. Ein Regierungskommissar scheint die belgischen Universitäten um etwas mehr zu beeinflussen, als es in Deutschland der Kurator tut. Der akademische Senat, wie dort das Plenum der Professoren heißt, kann auch über alle Fragen beratschlagen, welche Bezug auf den Universitätsunterricht haben.

Die Freiheit der Studenten ist um ein merkliches beschränkter, als es nach unserer Auffassung gut tut. Die Professoren vergewissern sich der Gegenwart ihrer Studenten in den Kollegien, dürfen sich von ihren Fortschritten durch Prüfungen überzeugen, und die Studenten bleiben im Gegensatze zu der großen Freizügigkeit in Deutschland fast immer an einer und derselben Hochschule. Aus den Bestimmungen über das Doktorat er=

wähnen wir nur die Vorschrift einer mündlichen Probestunde über einen von der Fakultät angegebenen Gegenstand, und aus dem Budget erwähnen wir die Unterstützung der Professoren auch für solche wissenschaftliche Arbeiten, die das Unterrichtswesen an den Universitäten betreffen.

Die beiden Staatsuniversitäten, zu Gent und Lüttich, schließen mehr als bei uns einen technischen Unterricht ein; zumal die letztgenannte Universität sorgt dafür, schon infolge ihres Platzes inmitten eines der bedeutendsten industriellen Landstriche der Welt.

Von den zwei freien Universitäten ist die zu Brüssel liberal, die zu Löwen katholisch. An dieser besteht noch ein sehr selbständiges Institut für Philosophie im Sinne des Thomas v. Aquino, das unseres Wissens nicht „Schule des heiligen Thomas v. Aquin", sondern „Institut Léon XIII" heißt. Es scheint neben der analogen „Accademia Romana di san Tommaso" in Rom die Hauptstätte für neuscholastische katholische Philosophie zu sein, während die Löwener Universität selber, soviel wir wissen, die katholische Philosophie ohne diese Spezialrichtung pflegt. Sie ist die meistbesuchte belgische Universität, und ihre Studenten scheinen auch in bezug auf selbständige Arbeit viel zu leisten.

Wir erfahren noch weiterhin näheres über die zwei Typen von Universitätsprüfungen: das Kandidatsexamen und das Doktorexamen. Für jedes sind die Lehrstoffe genau bestimmt, das Vorlesungsprogramm an den vier Universitäten demnach sehr übereinstimmend. Eine spezielle Kommission in Brüssel muß die Diplome bestätigen, ehe sie gesetzliche Geltung bekommen. Es bestehen weiterhin Preise u. dgl. als „Anspornmittel". Begreiflicherweise sind, namentlich infolge deutscher Vorbilder, auch die praktischen Universitätsübungen in neuerer Zeit ziemlich ausgedehnt worden.

Für den Fachunterricht zählt jener Bericht sechs Gruppen auf. Die erste gehört der Industrie im weiteren Sinne des Wortes und teilt sich in Knaben- und Mädchenschulen. Zu den ersteren rechnet der Verfasser des Berichtes auch die noch später zu erwähnenden St. Lucas-Schulen. Doch scheint es, daß er sie zu wenig würdigt, wenn er bei ihnen bloß den „Hauptzweck" hervorhebt, „den jungen Leuten und besonders den Handwerkersöhnen zu Hilfe zu kommen, damit sie die nötigen theoretischen und praktischen Kenntnisse erwerben, um sich eine ehrenvolle Stellung in den verschiedenen Professionen, welche auf die Gebäude- und Dekorationsindustrie bezug haben, zu verschaffen". Übrigens habe sich das industrielle Schulwesen seit 20 Jahren fortwährend vervollkommnet, im ersten dieser beiden Jahrzehnte mit Steigung der unterstützten Anstalten von 82 auf 375. Die Regierung vernachlässige kein Mittel, die Gründung neuer Industrie-, Handels-, Fach- und Haushaltungsschulen ins Leben zu rufen. „Ihr Schutz ist allen Anstalten gesichert, die zum Zweck haben, die Kraft der nationalen Industrie und den Arbeiterwohlstand durch eine technische Ausbildung zu entwickeln."

Wir übergehen, was wir über das Ackerbauschulwesen (das besonders große Fortschritte gemacht haben soll), über den Handelsunterricht, über die kriegsministeriellen und über die justizministeriellen Unterrichtsgelegenheiten hören. Dagegen dürfen wir noch bei der sechsten Gruppe, „Kunstunterricht", verweilen. Sie hat in diesem Berichte, der fast 40 zweispaltige Seiten umfaßt, ganze acht bis neun Zeilen Berichtsumfang bekommen.

Man glaubt fast, man sei in Deutschland. Spätere Geschlechter werden wahrscheinlich alle wissenschaftliche Erklärungsmühe aufwenden müssen, um ihr Erstaunen über die Interesselosigkeit zu beschwichtigen, mit der heutzutage an manchen oder sehr vielen Stellen über die pädagogische Welt der Künste gedacht wird. Und gerade in Belgien, dem Lande, das nicht so wie Deutschland unter dem Banne offizieller Auffassungen und Einrichtungen steht, könnte man in dieser Beziehung etwas vernünftiger denken.

Jene acht bis neun Zeilen, der Schluß des gesamten Berichtes, lauten: „Die Kunstunterrichtsanstalten haben zum Gegenstand das Zeichnen, die Malerei, die Skulptur und die Architektur, z. B. die königlichen Akademien für schöne Künste in Antwerpen und in Brüssel; die anderen beziehen sich auf die Musiklehre, z. B. die königlichen Konservatorien von Brüssel, Gent und Lüttich."

Wie unvollkommen dieses Berichtstück schon durch die Weglassung wichtiger Schulen für die bildenden Künste ist, werden wir noch nachher sehen. Vorläufig sei darauf hingewiesen, daß es nach diesen Zeilen scheint, als besäße Belgien nur drei staatliche Musikhochschulen. Tatsächlich besitzt es vier solche. Das vierte, zwar jüngste, aber doch im ganzen schon beinahe 40 Jahre alte Musikinstitut ist das „Königl. Vlämische Konservatorium" zu Antwerpen, das als eine Hauptstätte der Propaganda für deutsche Musik und des Gemeinsamkeitsgefühles der Vlamen mit den übrigen Germanen gerühmt wird.

Es darf noch auf die Merkwürdigkeit hingewiesen werden, daß über die Musikpädagogik Belgiens auch sonst nicht leicht etwas zu erfahren ist. Die beste Übersicht über Musikschulen, der wir im Augenblicke gedenken können, ist der Artikel „Konservatorium" des „Musiklexikons" von Hugo Riemann (Leipzig, 6. Aufl., 1905). Auch dort erfahren wir nur von diesen vier Staatsanstalten, deren älteste, die Brüsseler von 1813, allerdings eines der bedeutendsten Konservatorien der Welt überhaupt ist. Eine andere von den ganz wenigen Auskunftsstellen für musikalisches Schulwesen, der alljährlich (in Leipzig bei Max Hesse) erscheinende „Deutsche Musikerkalender" führt aus Belgien überhaupt keine Musikschule an. Möglich, daß den hier erwähnten Lücken auch tatsächliche Dürftigkeiten des musikalischen Schulwesens in Belgien entsprechen, also im fühlbaren Gegensatze zu den Verhältnissen in Deutschland. (Vgl. meinen „Lütticher Ausstellungsbrief" in „Blätter für Haus- und Kirchenmusik", August 1905.)

Wir erlauben uns eine Abschweifung in ein stammverwandtes Land, das auch auf der Lütticher Ausstellung eine Rolle spielt, wenngleich keine sehr umfangreiche und ohne direkt pädagogische Interessen. Wir meinen die Niederlande engeren Sinnes. Jener Musikerkalender zählt acht holländische Städte auf, in denen sich Konservatorien befinden. Auf der Ausstellung selber ist das niederländische Schulwesen, soviel wir sahen, so gut wie gar nicht vertreten, während doch mindestens seine Vergangenheit leicht hätte viel Glanz verbreiten können.

Wir dürfen diese Abschweifung wohl auch noch dazu verwenden, daß wir eine Aktualität berühren, von der in Deutschland anscheinend auch recht wenig Aufhebens gemacht worden ist. Es ist dies die Eröffnung der ersten technischen Hochschule in den Niederlanden, und zwar zu Delft. Die Feier fand am 10. Juli des Jahres 1905 statt. Bisher hatte in jener Stadt

nur erst eine polytechnische Schule bestanden. Das oder ein Hauptverdienst an dem Zustandekommen des Unternehmens hatte der niederländische Minister Dr. A. Kuyper (der sich übrigens vor kurzem in der wissenschaftlichen Literatur durch eine lebhafte Verteidigungsschrift des Calvinismus bekannt gemacht hat).

Die Eröffnungsrede des Rektors hatte die geschichtliche Entwickelung des Unterrichtes in den Niederlanden zum Thema. Vor 300 Jahren soll dort dieser Unterricht auf einer bewunderungswürdigen Höhe gestanden haben. Als sein Schöpfer wird bezeichnet der Belgier Simon Stevin, Lehrer des Moritz von Oranien. Von 1580 an datieren seine Bestrebungen zur Schaffung eines technischen Unterrichtswesens. Die vielberufenen Arbeiten der Holländer zur Trockenlegung ihrer störenden Gewässer halfen mit an der Förderung dieses Unterrichtes. Im Jahr 1600 gab es an der Universität Leiden, die damals eine der allerbedeutendsten war, auch einen Lehrstuhl für Ingenieurwissenschaften, von dem eine große Wirksamkeit ausging. Männer wie J. de Witt, Chr. Huygens und Frdr. Heinrich gingen aus dieser Schule hervor. Später verfiel allerdings der technische Unterricht. Eine Aushilfe kam 1863 zu Delft durch die Gründung der erwähnten polytechnischen Schule, die jedoch nur auf dem Niveau einer Mittelschule stand. Ihre jetzige Nachfolgerin besitzt fünf Fakultäten und verleiht auch den Doktortitel des Ingenieurs. (Wir entnehmen diese Daten einer Mitteilung der „Kölnischen Zeitung" vom 25. Juli 1905, Nr. 768.)

Wir kommen nunmehr zur Lütticher Ausstellung selber. Dabei haben wir die zahlreichen Vorträge, die dort in einem eigens dazu hergerichteten Saale gehalten wurden, nicht in unser Interesse einbezogen, obwohl unter ihnen auch manche pädagogische Spezialitäten waren. Nur eine Einzelheit möchten wir erwähnen. Man hat darüber geklagt, daß Deutschland sich offiziell von der Lütticher Ausstellung zurückgehalten hat und daß dem privaten Komitee, das diesen Mangel gut zu machen suchte, ungemein große Schwierigkeiten erwachsen sind. Dabei wurde auch der Wunsch laut, das Deutsche Reich solle seine Beteiligung an den Ausstellungen nicht einem unberechenbaren Eifer von Fall zu Fall überlassen, sondern eine ständige Zentralstelle für die Beschickung von Ausstellungen einrichten. Dadurch könnten die Schwierigkeiten jedes einzelnen Falles bedeutend erleichtert werden, namentlich durch die sich dann in verläßlicher Weise einstellende Tradition. Man wies dabei auch auf Frankreich hin, das eine solche Zentralstelle bereits geschaffen hat; und wohl auch durch sie gelang es, die Beteiligung Frankreichs an der Lütticher Expedition so günstig zu gestalten, wie sie in der Tat geworden ist. Die „Ecole internationale des expositions", unter dem Präsidium von Léon Bourgeois, organisierte in der ersten Augusthälfte 1905 Spezialvorträge über ihr Gebiet im Rahmen der „Konferenzen" jener Ausstellung.

Auf der Lütticher Weltausstellung nimmt einen beträchtlichen Raum (und sozusagen auch Effekt) die Gesamtheit dessen ein, was für soziale Wohlfahrtspflege getan ist. Wir haben gehört, wie man bereits die Elementarschulen zur Förderung dieser Sache benutzt. In der Ausstellung ist eine ganze Reihe von Räumen diesen Dingen gewidmet. Die Bestrebungen gegen den Alkohol nehmen innerhalb dieses Rahmens wiederum

einen beträchtlichen Raum ein. Man bekommt sogar ein Gemälde zu sehen, das in zwei Teilen je eine Szene aus einem Arbeiterheime zeigt. Auf der einen Bildhälfte liegt der Mann betrunken auf dem Boden, während sich die Mutter mit dem Kinde in Armut härmt; auf der anderen Bildhälfte sitzen sie in Zufriedenheit und Wohlstand beim Kaffee.

Die dort ausgestellten Bestrebungen dieser Art dringen mit allem Ernste nach den verschiedensten Richtungen vor. Nicht näher können wir uns einlassen auf die zahlreichen Berichte über das, was für eigene Arbeiterkolonien architektonisch u. dgl. getan worden ist. Dagegen fesselt uns noch etwas, das nicht direkt Schulwesen und doch von pädagogischem Interesse ist. Es handelt sich um einen didaktischen Zug in mehreren gewerblichen Ausstellungspartien. So gibt diese oder jene Gruppe von Lederfirmen u. dgl. anschauliche Aufschlüsse über ihre Arbeitsweisen usw.

Am überraschendsten ist die eigentliche wissenschaftliche und wissenschaftsdidaktische Ausstellungsgruppe, welche in der mächtigen Industriehalle einen ganz beträchtlichen Raum einnimmt. Als offizieller Aussteller tritt hier die „Zentralverwaltung des Hochschulunterrichtes (enseignement supérieur) in den Natur- und Geisteswissenschaften (sciences et lettres)“ auf. Daran schließen sich andere Faktoren, wie z. B. die freien Universitäten, an. Diese gesamte Ausstellungspartie finden wir zunächst gegliedert nach Wissenschaften. Da kommen der Reihe nach die „Sciences“, dann nicht nur die „Sociologie“, sondern auch die „Economie sociale“ und die „Economie politique“ usw.

An dieser Sozialausstellung nimmt auch ein eigentümliches Institut teil, dem wir hier noch einige Aufmerksamkeit widmen dürfen. Es handelt sich um eines der zu Brüssel im Parc Léopold befindlichen „Instituts Solvay“, um das „Institut de Sociologie“. Sein Gründer ist der Namensträger jener mehreren Institute: Ernst Solvay. Im Jahr 1902 gegründet, will es in erster Reihe ein „Laboratorium für soziologische Forschungen“ sein, die ständig vom Direktor und seinen wissenschaftlichen Mitarbeitern unternommen werden. Außerdem ist das Institut jedermann zugänglich, der dort private Forschungen anstellen will; ihm wird eine absolute wissenschaftliche Unabhängigkeit verbürgt. Die Bedingungen für die Zulassung dazu werden von der Direktion auf Wunsch verabfolgt. Ein eigenes, in moderner Weise stattliches Gebäude von 700 qm Bodenfläche enthält unter anderem einen Lesesaal mit Bibliothek von 15000 Bänden, vier wissenschaftliche Spezialräume für Statistik, Anthropologie, Technologie, Geschichte, ferner zwölf Studierzimmer, einen gemeinsamen Arbeitssaal und endlich reservierte Galerien für Sammlungen von 250 periodischen Veröffentlichungen.

Direktor des Institutes ist der, unseres Wissens auch in Deutschland wohl angesehene, Universitätsprofessor Dr. Emil Waxweiler; seine wissenschaftlichen Mitarbeiter sind: M. Ansiaux, G. de Leener, G. des Marez, E. Houzé, A. Prins, R. Petrucci, L. Wodon. Die Arbeiten des Institutes sind viererlei: 1. Mitteilungen und Denkschriften („Notes et Mémoires“) in Quart, unregelmäßig erscheinend, Inhalt: selbständige soziologische Studien; 2. Soziale Studien („Etudes sociales“) in Oktav, mit Arbeiten auf dem Gebiete der Sozialwissenschaften überhaupt; 3. Soziale Zeitfragen („Actualités sociales“) in Sedez, für die Popularisierung von

Problemen der Gegenwart unter dem Gesichtspunkte der Vermehrung der sozialen Arbeitskraft; 4. eine Monatsschrift („Bulletin mensuel“) mit gedrängter Übersicht über die Tätigkeit des Institutes, in jeder Nummer hauptsächlich über die Sitzungen der einzelnen Studiengruppen berichtend, samt bibliographischer Übersicht über die neueren Veröffentlichungen und einem Zuwachsverzeichnis der Bibliothek, einschließlich der Broschüren und der aufbewahrten Zeitschriftartikel. Verleger sind Misch & Thron in Brüssel, Ausgabestellen auch in Leipzig (Hospitalstraße 10) und in Paris.

Von den Sozialen Zeitfragen sind bereits acht Nummern erschienen, deren erste unter dem Titel „Grundzüge der Orientierung auf sozialem Gebiete“ („Principes d'orientation sociale“) die Studien von E. Solvay über den „Produktivismus“ und über den „Comptabilismus“ (also wohl über wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und über finanzielle Verantwortlichkeit) zusammenfaßt (2. Auflage 1904). Die Mitteilungen und Denkschriften haben es bisher auf drei Bände gebracht. Wir heben unter ihnen hervor die „Mitteilungen zur Einführung in das Studium der Soziologie“ von E. Solvay, dann „Über einige methodische Irrtümer in der Erforschung des primitiven Menschen“ von L. Wodon, und die „Beiträge zur mathematischen Methodologie der Sozialwissenschaften“ von Ch. Henry.

Wir setzen unsere Wanderung durch die wissenschaftlichen Ausstellungsgruppen fort und haben genug Gelegenheit, nicht nur über die Reichhaltigkeit des Dargebotenen, sondern auch über das hochschulpädagogische Interesse zu erstaunen, das sich hier kundgibt. Deutschland hätte es wahrlich leicht gehabt, ebenso wie seinerzeit in Chicago, oder vielleicht noch eingehender, seine analogen Schätze vorzuführen.

Allerdings würde ein fast unabsehbar langes Studium dazu gehören, daß man über die in Lüttich ausgestellten Objekte dieser Art einen näheren Bericht vorführen könnte. Doch sind es weniger direkte Ausstellungsobjekte als Tabellen, Kartenzeichnungen, Photographien usw., welche über Verhältnisse des wissenschaftlichen Unterrichtes Bescheid geben. In besonders mannigfacher Weise finden wir, inmitten eines Landes, für das die Industrie des Bergbaues und der Metalle eine so große Rolle spielt, die Geologie vertreten.

Neben jener Zentralverwaltung des wissenschaftlichen Unterrichtes beteiligt sich auch das Ministerium der öffentlichen Arbeiten an dieser Partie der Ausstellung. Namentlich sind es Landkarten, die von ihm ausgehen, Kartogramme, Diagramme usw. Während wir sonst landkärtliche Darstellungen des Schulwesens nur erst in ganz vereinzelten Anläufen und in idealen Forderungen kennen, finden wir hier z. B. ein Kartogramm über den weltlichen Fachunterricht Belgiens („L'enseignement professionel bourgeois“). Übergehen wir die zahlreichen Darlegungen architektonischer und ähnlicher Arbeiten, so dürfen wir doch nicht übersehen, was die Universität Lüttich für eine Erläuterung dessen tut, was an ihr auf dem Gebiete der angewandten Naturwissenschaften geleistet wird; ihr hygienisches Institut tritt dabei ganz besonders hervor.

Hier dürfen wir auch einen Sprung nach Frankreich machen, das zwar nicht so reichlich wie Belgien Ausstellungspädagogik treibt, aber doch wenigstens Stücke aus den Arbeiten zweier seiner Ministerien kennen lehrt:

der Ministerien des öffentlichen Unterrichtes und des Handels, zu welchem letzteren der gewerbliche und der Handelsunterricht gehört. Ein näheres Eingehen darauf würde uns zu weit führen.

Die Naturwissenschaften sind in der belgischen Unterrichtsabteilung ähnlich reichhaltig vertreten, wie die im weiteren Sinne des Wortes sozialen Wissenschaften. Man hat sogar eine recht wenig angebrachte Verschwendung getrieben, indem man an einer Wand eine Riesenkarte der Erde vorführt, in Mercator-Projektion und gegen den Beschauer konkav; eine eigene Terrasse, auf die man hinaufsteigt, soll den Anblick erleichtern. Viel Raum ist auch für die Abteilung der Meteorologie aufgeboten worden; sodann finden wir noch mannigfaltiges zur Anthropologie, Zoologie usw.

Die Geistes- oder Kulturwissenschaften sind wohl räumlich etwas kürzer gehalten, aber trotzdem reichlich vertreten. Die Rechtswissenschaften hat man auch noch dadurch gewürdigt, daß man an den Wänden ihrer Abteilung Sprüche sozialen Gehaltes angebracht hat, eine Verbindung von juristischem und sozialem Denken, die sonst nicht gerade häufig vorkommt.

Innerhalb der etwas kleineren Abteilung für Geschichte tritt das belgische Institut für Geschichtsforschung zu Rom besonders hervor. Der Statistik und der Pädagogik engeren Sinnes sind natürlich ebenfalls Abteilungen überlassen, die uns allerdings noch zu umfangreichen Berichten herausfordern könnten.

Die katholische freie Universität zu Löwen hat sich besondere Mühe gegeben. Außer der Vorführung ihres eigenen Bestandes füllt sie (oder ein ihr nahestehender Aussteller) eine eigene Wand mit Darlegungen zur Geschichte des philosophischen Studiums in Belgien seit dem 13. Jahrhundert. Wir finden eine raisonnierende Chronologie in Tafeln, sodann Porträts von bedeutenden Lehrern der Philosophie, Bücher, Handschriften usw., einschließlich der neuesten Serie von Veröffentlichungen belgischer Philosophen aus dem Mittelalter.

An den eigentlichen Wissenschaftsunterricht der Universitäten schließt sich der technische Unterricht an. Sodann wird besonders wichtig die Sammelausstellung des mittleren Unterrichtes in dem uns bekannten weiteren Sinne des Wortes. Hauptaussteller ist die Verwaltung des „enseignement moyen“ im belgischen Ministerium des Inneren und des öffentlichen Unterrichtes. In Form eines Stammbaumes wird ein „historisches Tableau“ des Mittelschulunterrichtes in Belgien gegeben. Man merkt wiederum einen Gegensatz der Regierung gegen das katholische Schulwesen, indem dieser Überblick nur bis auf das Jahr 1850 zurückgeht.

Die Interessen des mittleren und des elementaren Unterrichtswesens gehen natürlich zum Teil ineinander über. Räumlich nahe beisammen sind vier Unterrichtsgruppen vertreten: die der Fachschulen, die der Kindergärten, die der eigentlichen Elementarschulen und die der Fortbildungsschulen. Nun ist es ganz besonders interessant, zu sehen, wie sehr auch in den zwei letzteren Gruppen die von uns erwähnte neuere Ergänzung des Lehrplanes durch gewerbliche Fächer hervortritt. Wir würden in einen umfangreichen kunstgewerblichen Bericht hineingeraten, wollten wir auf diese pädagogische Partie der Ausstellung näher eingehen, die allerdings ziemlich weit getrennt ist von den eigentlichen industriellen und kunstgewerblichen Partien der belgischen Ausstellung. Nur flüchtig sei erwähnt,

daß jene Administration des mittleren Unterrichtes in dem genannten Ministerium eine eigene Abteilung für ihre Mädchen-Mittelschulen zeigt. Die Interessen des Freundes der Stickereikünste werden hier reichlich befriedigt. Weiterhin sind es auch speziell Lehrerbildungsanstalten, welche derartige Proben von ihrer gewerblichen und kunstgewerblichen Tätigkeit geben. Speziell ist es der Handarbeitskursus („Cours de travail manuel") an diesen Normalschulen, der uns sowohl pädagogisch wie kunsttechnisch erfreut.

Die staatliche Normalschule zu Nivelles zeigt in der Ausstellung dieses ihres Kurses Proben von Holz und namentlich von Leder. Die zu Löwen gibt Proben von Strohbändern, die auf sehr feine Weise nach japanischen u. a. Vorbildern, und zwar von den Schülern selbst, gearbeitet sind. Die staatliche Normalschule zu Verviers fällt durch eine doppelte Sammlung von Holzmustern auf, die speziell der Kunsttischlerei dienen soll: einerseits belgische, andererseits ausländische Hölzer. Eine Normalschule, die sich „de bonne Espérance" nennt, legt ebenfalls eine Sammlung von Holz und sodann von Marmorarten vor. Von Dingen wie Spitzen, Kartonnagearbeiten usw. sei hier gar nicht weiter die Rede. Dagegen darf noch erwähnt werden, daß die Normalschule zu Bastogne Proben von der Herstellung und Bearbeitung verschiedener Metalle ausstellt; man lernt dabei Schmiedeeisen und Gußeisen, sowie geglättetes Eisen, Eisenblech und Weißblech, Kupfer, Messing, Zinn und Zink kennen.

Es ist kaum möglich, immer genau zu unterscheiden, welchen Gruppen die einzelnen Schulausstellungen angehören. Das obengenannte Ministerium wird zudem noch ergänzt durch das Arbeitsministerium („de l'industrie du travail"), und dieses stellt wiederum Objekte seines technischen Schulwesens aus. Selbst eine Fischerschule fehlt hier nicht. In einer eigenen Sammelausstellung der industriellen Schulen kann man sich abermals wundern über den weiten Raum, der diesen, soviel wir sehen, vorwiegend staatlichen, Anstalten eingeräumt ist. Weite Wandpartien sind zahlreichen Beispielen von imitiertem Holz und Marmor gewidmet.

Wir nähern uns immer mehr den eigentlichen Fachschulen und speziell den Kunstschulen. Natürlich nimmt auch hier die Textilindustrie einen beträchtlichen Teil des Ganzen ein. Die Fachschule der für dieses Gebiet besonders produktiven Brüsseler Vorstadt Ixelles legt ihren Kurs für die Anwendung der Zeichenkunst auf die Kunstindustrie dar (wenn wir in dieser wörtlichen Weise die Bezeichnung „cours de dessin appliqué aux arts industries" usw. wiedergeben dürfen). Das Nähere ist eine, allerdings wertvolle, Sache der Kunstkritik.

Den Schulen und Lehrwerkstätten („Ateliers d'apprentissage") für Spinnerei, Weberei, Färberei und Tuchbereitung („apprêts") ist eine eigene Abteilung gewidmet. Wir freuen uns insbesondere, auch von diesen Lehrwerkstätten oder Meisterateliers zu hören, einer spezifisch neueren kunstdidaktischen Einrichtung, welche die alte Form der Bildung in der wirklichen Werkstatt und die spätere Form des Klassenunterrichtes in einer höheren Einheit überwinden soll.

Die künstlerisch guten Eindrücke, die wir von den, meist schon recht reifen, Arbeiten der dortigen Schüler bekommen, müssen wir hier übergehen. Wohl aber dürfen wir als Beispiele nennen: die Fachschule für

Weberei an dem Kollegium St. Antoine de Padoue in der Stadt Renaix (südwestlich von Brüssel); ferner die Industrieschule zu Gent (aus welcher uns besonders der Name von Prof. Maes entgegentritt).

Eine ganz eigentümliche Leistung bietet uns die Industrieschule in der an Textilarbeit besonders reichen Stadt Verviers. Wir finden hier Farbenringe, von Schülern in dem Kursus für praktische Färberei gearbeitet. Es sind fünf an der Zahl, ein größerer und vier kleinere. Diese letzteren unterscheiden sich folgendermaßen: der erste ist zustande gekommen durch die Mischung von drei Grundfarben, je zwei und zwei; der zweite durch die abschwächende Übereinanderlagerung von Farben; der dritte durch eine geringe Quantität der hinzukommenden Komplementärfarbe; und der vierte durch eine große Quantität dieser hinzukommenden Komplementärfarbe. Natürlich sind die letzteren Ringe infolge des Gegensatzes der Komplementärfarben von ziemlich stumpfem Ansehen, zumal der vierte.

Auch die Städte tun das ihrige zur gewerblichen Pädagogik. Die Stadt Lüttich selber besitzt auf der Ausstellung ein eigenes Gebäude zur Vorführung ihrer Vergangenheit und Gegenwart. Unter den dortigen Darbietungen ist auch die, auf das Jahr 1797 zurückgehende, Gerbereischule vertreten.

So wenig wir uns in die Gewerbe und Kunstgewerbe selber einlassen können, so sehr darf doch einer Lehranstalt gedacht werden, welche auf der Ausstellung ganz besonders beachtenswert hervortritt. Es ist dies die (subventionierte) Fachschule für Schmuckkunst, genauer: für die Anwendung der Kunst auf die Schmuckindustrie usw. („Ecole professionelle d'art appliqué à la bijouterie“ etc.). Die Anstalt befindet sich in Brüssel und zwar im Palais du Midi. Hervorragende Juwelier- und Goldschmiedekünstler, wie L. van Strydonck, unter Direktor H. Wysman, kommen dort durch die Arbeiten ihrer Schüler zur Geltung. Die Schule ist eine subventionierte Privatanstalt, gegründet 1894. Auch Antwerpen besitzt eine derartige Anstalt.

Sodann aber sind es zwei kirchliche Orden, deren Schultätigkeit besondere Würdigung verdient. Der eine sind die Salesianer. Die Gründung ihrer mehrfachen gewerblichen Fachschulen geht auf die Wirksamkeit von Dom Bosco in Turin zurück. Auf der Ausstellung sind es vornehmlich Arbeiten in Buchband und Vergoldung, ferner in Metallwerk u. dgl., die besonders hervortreten. Etwas von spezifisch moderner Kunstrichtung ist gerade in diesen Anstalten mehr als in vielen anderen zu finden. Auch in der Möbelkonstruktion sehen wir manchen Eifer, und in den Metallarbeiten geht der Eifer durch die überreich gehaltenen Formen recht weit. Die Schulen der Salesianer sind, wenn ich recht weiß, zwei an der Zahl: zu Brüssel und zu Lüttich. — Dabei darf noch erwähnt werden, daß der Orden, der sich in Deutschland durch eine modernere Schule in kirchlicher Kunst vorteilhaft bekannt gemacht hat, die Beuroner Benediktiner, auch in Belgien eine Schulanstalt besitzt, in dem südbelgischen Orte Maretsu bei der Stadt Dinant, und zwar seit ungefähr 20 Jahren.

Der andere Orden, den wir meinen, ist der in der Geschichte der Pädagogik so rühmlich bekannte Orden der christlichen Schulbrüder, in das 17. Jahrhundert zurückgehend, gestiftet von Johann Baptiste de la Salle (1651 bis 1719). Seine kunstpädagogische Tätigkeit, die er jetzt in Belgien

entfaltet, verdient mehr Beachtung, als sie ihm bei uns zu Teil wird. Uns sind an öffentlichen Hinweisungen auf diese eigentümliche kunstpädagogische Welt in der deutschen Literatur nur ein Aufsatz in „Wissenschaft und Schule, Katholische Schulzeitung für Nordwest-Deutschland", Hildesheim, 28. Juli 1905 (II/30), und ein Feuilleton der „Kölnischen Volkszeitung" vom 16. Juli 1905 (Nr. 582) untergekommen. Verfasser der beiden Artikel ist Pater H. Rader. Die letztere Darstellung dürfte in einigen Einzelheiten nicht ganz genau sein, ist aber jedenfalls gleich der ersteren ein dankenswertes Bild von dem Wirken dieser Schulen.

Wir erfahren, wie Baron Jean Bethune im Vereine mit Gleichgesinnten und nach längeren Mühen die erste derartige Schule zu Gent gründete und zwar im Jahre 1862 (falls das Gründungsdatum nicht etwas später anzusetzen ist). Den Ausgang für diese Schöpfung gaben namentlich die Begeisterung für das sonst so sehr vernachlässigte Mittelalter (wobei auch der Einfluß von A. Reichensperger wirksam war), dann das Bestreben, dem gesunkenen Handwerke die Kunst wiederzugewinnen, und schließlich der Gegensatz gegen die gewöhnlichen Kunstakademien mit ihren ziemlich allgemein bekannten Eigenschaften. Der Erfolg der neuen Genter Schule scheint nach anfänglichem Mißerfolg recht beträchtlich gewesen zu sein, so daß sie heute mehr als 600 Schüler zählt. Andere Städte folgten. Zunächst Tournai (nicht Courtrai), und zwar im Jahr 1878. Bald darauf kam eine Schule zu Lüttich und später eine (oder drei) zu Brüssel. Viele hundert Meister des Kunsthandwerkes, unter ihnen Lehrer, Beamte usw., sind bisher aus diesen Schulen hervorgegangen und haben die bildende Kunst in das Volk getragen. Namentlich wurde die Architektur der Städte, in denen die Lucasschulen wirken, durch sie beeinflußt; zumal in Gent soll man Schritt für Schritt auf ihre Spuren stoßen, und die Staatsschulen sollen sich durch diese Vorbilder sehr gehoben haben.

Der erste Mitarbeiter des Gründers, der eigentliche Methodiker der Schulen, Pater Marès, war auf dem internationalen Zeichnerkongresse zu Bern im August 1904 Vertreter der belgischen Regierung und sprach dort unter Beifall über die Bestrebungen, Methoden und Erfolge der Lucasschulen. Natürlich wird der Unterricht, gemäß den Traditionen der Schulbrüder, unentgeltlich erteilt, mit Hilfe von freiwilligen Beiträgen, Stiftungen und Staatssubventionen. Mehrere der Direktoren sind von Geburt Deutsche. Die Zukunft der Schulen scheint gesichert zu sein, wenn sie auch einer weiteren mäcenatischen Hilfe recht sehr bedürfen.

Soviel wir sehen, ist der Unterricht ebenso wie in den meisten unserer Handwerksschulen auf den Abend und den Sonntagmorgen beschränkt; doch besuchen die Lehrer tagsüber ihre Schüler auch bei der Wirklichkeitsarbeit in den Werkstätten, um den Zusammenhang mit der Lehre festzuhalten. Die Lehre selber ist auf eine vollständige Ausbildung in den meisten Kunsthandwerken angelegt und verteilt sich auf acht Jahre mit wohleingerichtetem Lehrplan für dreijährige Unterstufe und fünfjährige Oberstufe, wozu noch ein oder mehrere Vorbereitungsjahre hinzukommen. Den vollständigen Kursus machen nur die Begabteren durch; doch sichert auch schon die Unterstufe eine Zukunft. Unter den Fächern des Kunsthandwerkes stehen die Architektur und die architektonische Ornamentik voran.

die Dekorationskunst engeren Sinnes ein wenig zurück. Auf die jedem Landstrich eigene Bau- und Dekorationsweise wird noch besonders geachtet.

Die weltliche Kunstarbeit wird nicht nur nicht vernachlässigt, sondern z. B. auch durch bürgerliche Zimmereinrichtungen betätigt. Doch nimmt die kirchliche Kunst begreiflicherweise den ersten Platz ein; ebenso liegt es nahe, daß die gotische Tradition sowohl im Kirchlichen wie auch im Weltlichen mit besonderer Vorliebe gepflegt wird. Dabei treten jedoch gerade diese Schulbrüder für eine Selbständigkeit der Kunst gegen überlieferte Formen ein, zumal für eine naturgemäße Behandlung des Materiales gegenüber der Gleichgültigkeit gegen die Materialwerte.

Vorzüglich aber ist es den Lucasschulen darum zu tun, die beklagenswerte Trennung von Kunst und Handwerk, die uns die letzten zwei Jahrhunderte gebracht haben, wieder zu überwinden und schließlich das Ideale der Kunst in der Materie und ihr Materielles im Idealen zu erarbeiten. Darin liegt ganz besonders ihr Gegensatz gegen die typischen Kunstakademien, deren Gleichgültigkeit gegenüber dem Kunsthandwerk auch uns wohl bekannt ist, ganz abgesehen von ihrer sonstigen traditionellen Schwerbeweglichkeit. Die Vereinigung von Kunst und Handwerk („union de l'art et du métier“) ist das spezielle Streben dieser künstlerischen und kunstpädagogischen Richtung, die wir nun auf der Ausstellung und durch einige Literatur kennen lernen.

Aus der letzteren nennen wir, abgesehen von jenen Journalaufsätzen, besonders die Broschüre: „Les métiers d'art. Leur enseignement. Les Ecoles St. Luc“, von **Emile Gevaert** (Brüssel, A. Bromant & Co., 1904). Diese Broschüre ist Jubiläumsschrift zur 25jährigen Erinnerung an die Gründung der Schule zu Tournai (28. Juli 1903). Der Verfasser dieser über die Tendenzen usw. der Lucasschulen bequemen Aufschluß gebenden Broschüre ist zugleich Herausgeber einer Monatsschrift, die einigermaßen als das Organ dieser Schulen bezeichnet werden kann und die jedenfalls verdient, in den Kreis der in Deutschland gewürdigten kunstgewerblichen Zeitschriften des Auslandes aufgenommen zu werden. Es ist dies das „Bulletin des métiers d'art“ (im gleichen Verlage wie jene Broschüre, Brüssel, rue de la Chapelle 3). Die Zeitschrift besteht seit Oktober 1901 und hält sich in eben dem Rahmen, den wir bei unserer Beschreibung der Lucasschulen angegeben haben. Jenes Hineinarbeiten der Materie in das Ideal und des Ideales in die Materie wird hier ausgeprägt durch den Wahlspruch: „L'art est esprit et l'art est matière“.

Wir haben schon im vorigen bemerken müssen, welche relative Raumverschwendung manchmal den weltlichen Schulen möglich geworden ist. Die den Lucasschulen gewidmete Abteilung ist ganz im Gegenteile so enge gehalten, daß die Aussteller den Raum in mehrfacher Weise überfüllen mußten. Es ist deshalb schwer, in den Reichtum ihrer Darbietungen genügend einzudringen, wenn man sich nicht in die zahlreichen Quertafeln vertieft und sich die gedrängt vollen Pulte eigens aufschließen läßt. Von einer künstlerischen Kritik der ausgestellten Entwürfe (fast nur solche sind vorhanden) sei hier lediglich soviel gesagt, daß die Leistungen der Schüler aus den obersten Klassen bereits einen recht erfreulich reifen Eindruck machen, zumal diese Schulen viel Gewicht auf baldige Selbständigkeit der Zöglinge legen. — Die Preisarbeiten bleiben Eigentum der Anstalten, so

daß diese bereits über derartige Sammlungen verfügen. Namentlich die Genter soll darin reich sein, während die zu Tournai auch eine wertvolle Altsammlung besitzt.

Die Lucasschulen sind Mittelschulen, nicht hohe Schulen oder Akademien, keineswegs jedoch bloße Unterschulen, sondern vollständige Kunstschulen, welche die Ausbildung und Reife bis zur völligen Selbständigkeit geben sollen. Die Schüler werden mit durchschnittlich 13 Jahren aufgenommen und beginnen im Vorbereitungsjahre die praktische Geometrie sowie das Zeichnen mit freihändigen Strichen. Die große Zahl der Schüler und die Abendzeit stellen an das methodische Vorgehen sehr hohe Anforderungen und machen das Zeichnen nach Naturobjekten statt nach Vorlagen in der Regel unmöglich. Doch wird das bloße Kopieren gleich von vornherein durch Angabe anderer Proportionen vermieden. Die kunstpädagogische Form des Meisterateliers, die wir schon kennen, ist unter den Lucasschulen jener vier Städte, wenn wir recht wissen, nur in der Schule zu Tournai durchgeführt, und zwar als Ersatz für das dort anscheinend geringere Interesse der Handwerksmeister gegen pädagogische Behandlung ihrer Lehrlinge.

Wie auch bei anderen belgischen Schulen, so wird hier ebenfalls auf den Zusammenhang der früheren Schüler mit der Anstalt viel Gewicht gelegt. Werke von solchen früheren Schülern führen im belgischen Schulwesen die Bezeichnung von „oeuvres postscolaires“. Die Ausstellungspartie der Schulen selber macht uns auch mit Preisen bekannt, die bei dem „concours“, der Schlußprüfung im achten Schuljahr, erteilt werden. Dazu kommen aber noch in anderen Partien der Lütticher Ausstellung zahlreiche belgische Künstler, im Kirchlichen wie im Weltlichen, die als Lucasschüler auftreten oder sonst irgendwie von einer solchen Schule beeinflußt sind. Diese Künstler, zum Teil selbständige Geschäftsführer, legen auf ihre Zugehörigkeit zu einer solchen Schule, auf die dabei erhaltenen Preise usw. viel Gewicht; das ist ein Zeichen von der Bedeutung, welche die Schulen dort bereits einnehmen. Unter den ausstellenden Künstlern dieser Art sei wenigstens einer genannt, der Lütticher Emile Pirotte, der in den Kunstzweigen der Goldschmiede-, Email- und Messingarbeit eine beträchtliche Höhe erreicht hat und auf der Ausstellung durch ein wertvolles Altarwerk günstig vertreten ist. Er nennt sich: „Seul ancien élève de l'Ecole Saint-Luc de Liège dans la matière“.

Dies also unser Bericht über die „Ecoles professionelles St. Luc“. Wir wünschen diesen würdigen Anstalten ein noch kräftigeres und weiteres Gedeihen in ihrer Sphäre, und in unseren Landen mindestens eine entsprechende Beachtung innerhalb der unterrichtsgeschichtlichen Literatur, ganz zu schweigen von der Kunstliteratur.

Doch noch mehr! Von einer der Sache nahestehenden Persönlichkeit wird mir über die Lucasschulen folgendes geschrieben, das jedenfalls besser, als ich es könnte, die Bedeutung jener Institute auch für Deutschland kennzeichnet:

„Ziel, Einrichtungen und Arbeiten dieser Schulen sind ja ohne allen Zweifel nachahmenswert, und der Deutsche ist rühmlicherweise mehr als andere Erdbewohner frei von jener kleinlichen Abneigung gegen das Vollkommenere, welches dem Auslande entstammt. Um aber die in Belgien errungenen Resultate auch anderwärts hervorzubringen, bedürfte es doch

derselben Kräfte, welche diese Werke hier zutage bringen. Beim Studium der Biographie des eigentlichen Begründers unserer Schulen, Baron **Bethune**, fiel es mir auf, daß derselbe nach dem Beispiele **Gottfried Sempers** zunächst mehr oder weniger ergebnislos in seinen Theorien blieb. Eine von ihm selbständig gegründete Kunsthandwerkerschule mit Atelier zerfiel nach kurzem Bestande. Erst der Anschluß an Frater **Marès** und dessen Ordensgenossen leitete die neubelebte Kunstrichtung in fruchtbare Praxis über. Eine durch Jahrhunderte sich fortpflanzende, von stets gleichen Prinzipien geleitete Gesellschaft vermag es allein, solchen Werken Halt und Gedeihen zu geben. Durch sie werden dieselben einerseits vor dem Verfalle mit der fallenden Persönlichkeit bewahrt und andererseits im einheitlichen Streben vieler vom gleichen Ideale angeregten Männer immer mehr vervollkommnet; letzteres beweisen namentlich die jüngsten Entwickelungen und Erfolge der besprochenen Schulen. Unter allen Ordensgesellschaften sind aber wiederum die Schulbrüder am fähigsten, die Ziele der Kunsthandwerkerschulen zu erreichen. Da ihr Leben im Dienste der Volkserziehung aufgeht, so können sie sich voll und ganz solchen Werken hingeben, vorausgesetzt, daß sie Talent und Neigung zur Kunst besitzen, was der Vorgesetzte zu erforschen hat. Deutschland hält aber schon seit dreißig Jahren die Schulbrüder von sich entfernt. Das unselige Gesetz der Verbannung ist bis jetzt nur für einen einzigen Fall aufgehoben worden, indem man der Genossenschaft auf eine demütigende Weise erlaubt hat, die Leitung eines zerrütteten Knabenrettungshauses in Oberginingen bei Diedenhofen zu übernehmen. Das Gewicht solcher Zustände fühlt der am besten, welcher, um einem erhabenen Berufe zu folgen, schon Jahrzehntelang ferne vom geliebten vaterländischen Boden weilen mußte und sich frei von jedem undeutschen Denken und Handeln weiß."

Soweit mein Gewährsmann. Während ich zum wesentlichen dieser Ausführung nichts hinzuzufügen habe, mag mir die unwesentliche Bemerkung erlaubt sein, daß jene Berufung auf **Gottfried Semper** sich anschließt an meinen Aufsatz „**Gottfried Semper** als Wissenschaftsdidaktiker" in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule", Juliheft 1905, IX/7.

Die Ignorierung derartiger ausländischer Leistungen bei uns ist vielleicht nicht ohne Zusammenhang mit der Gleichgültigkeit, welche Deutschland der Lütticher Ausstellung gegenüber gezeigt hat. Es hätte eine bedeutende Wirkung entstehen können, wenn das deutsche Schulwesen auch nur in einigen besseren Partien eine Vertretung an den Ufern der Maas gefunden hätte. Indessen haben auch die übrigen Länder sehr wenig derartiges getan. Außer dem schon erwähnten Frankreich sind uns nur zwei Staaten durch Andeutungen ihrer Pädagogik aufgefallen: die Schweiz und Japan.

Aus der Schweiz ist es der Kanton Freiburg, den wir in dieser Weise kennen lernen. Die Direktion des öffentlichen Unterrichtes stellt aus, was in ihr Gebiet gehört, einschließlich der dortigen (katholischen) Universität. Wir lernen einschlägige Zeitschriften kennen, Photographien von Unterrichtsräumen, und auch die Frequenz der Schulen in einer Kurvenzeichnung.

Japan geht wieder eifriger vor. Ein große Reihe von Tafeln in engem Raume läßt die Einzelheiten des dortigen Schulwesens kennen lernen. Wir müssen auf ein Eindringen in die Einzelheiten verzichten und erwähnen nur folgendes.

Neben der kaiserlichen Universität von Tokio lernen wir zahlreiche Fachschulen kennen, die zum Teil auf dem Niveau von Hochschulen stehen. So die „Ecole des beaux arts“ und die „Ecole de musique“. Das bedeutende pädagogische Museum, das man hier ebenfalls kennen lernt, ist in der deutschen Literatur bereits da oder dort gewürdigt worden. (Ein Aufsatz darüber im „Archiv für Lehrerbildung“, Thüringer Verlagsanstalt W.-Jena, I/13, S. 268 bis 270, zitiert: „Das Schulmuseum in Tokio“ von Max Hübner, Breslau 1903.)

Eine große Rolle spielt nach den hier gegebenen Aufschlüssen eine Art Hochschule für Lehrerbildung, anscheinend ähnlich der Pariser „Ecole normale supérieure“ und ebenso benannt. Sie bildet Professoren der höheren oder mittleren Schulen (nach französischer Weise Sekundärschulen genannt) und auch der Bildungsanstalten für Elementarlehrer (gewöhnliche Normalschulen) aus. Eine solche höhere Normalschule ist für das männliche, ein andere für das weibliche Geschlecht bestimmt.

Die „Société impériale de l'éducation du Japon“ (also eine bei uns vielleicht ebenfalls wünschenswerte, vielleicht auch nicht wünschenswerte, staatliche Erziehungsakademie oder Akademie für Pädagogik) zeigt statistische Tafeln für das Unterrichtswesen, einschließlich der Hochschulen. Auch Photographien von Schulgebäuden ergänzen diese sehr reichhaltige Sammlung.

Zum Abschluß unserer Wanderung durch die pädagogischen Leistungen der Lütticher Exposition sei uns das Verweilen bei einer mindestens zur Hälfte ernsten und jedenfalls völlig ernst gemeinten Pädagogik weiteren Sinnes gestattet. Es handelt sich um eine kleine Restauration antialkoholistischer Tendenz aus dem niederländischen Orte Beukelaer. An den Wänden befinden sich Sprüche dieser Art. Einige von ihnen seien kurz wiedergegeben: Die Mäßigkeit ist das billige Glück („le bonheur à bon marché“). Das Lebenswasser sollte Todeswasser heißen. Mißtrau dem kleinen Glas; es tötet den Körper und die Seele. Die Tür des Cabarets führt zum Spital.

II. Pädagogische Mitteilungen.

1. Bericht über die 9. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens zu Frankfurt a. M. (6. bis 9. Oktober 1905).

Als Vertreter des Unterrichtsministeriums und des Königl. Provinzialschulkollegiums war Provinzialschulrat Dr. Kaiser erschienen; die Stadt Frankfurt vertrat an Stelle des verhinderten Oberbürgermeisters Dr. Adickes Stadtrat Grimm. Von Vereinen und Körperschaften waren Vertreter erschienen: von dem Verein der sächsischen Realschullehrer und der realistischen

Lehrer Württembergs, vom Verein deutscher Ingenieure, dem Frankfurter Verein akademisch gebildeter Lehrer, dem physikalischen Verein, dem Frankfurter Bezirksverein deutscher Ingenieure, dem Deutschen Verein für Volksgesundheitspflege und dem Frankfurter Zweigverein des Realschulmännervereins.

Die Wahl Frankfurts als Versammlungsort war somit eine glückliche gewesen. Außer den Vertretern aus sechs preußischen Provinzen waren solche aus Bayern, Württemberg, Baden, Königreich Sachsen, Sachsen-Weimar, Braunschweig, Hessen und Hamburg erschienen. Die Beteiligung aus diesen acht Staaten berechtigt zu der Hoffnung, daß dem Verbande der lateinlosen Vereine in Zukunft die Anhänger der Real- und Oberrealschulen in allen deutschen Staaten beitreten werden. Gilt es doch, der Einheit des Deutschen Reiches auf dem Gebiete der Berechtigungen durch Beseitigung der noch vorhandenen Kleinstaaterei zum Siege zu verhelfen. Ein derartiger nationaler Zug ging denn auch durch die Verhandlungen des Verbandes, zu denen Rektor Mayer aus Württemberg und Dr. Hörnig aus Chemnitz in Sachsen als Vertreter entsandt waren. Zu der nächsten Verbandssitzung im Herbst 1906 sollen denn auch Vertreter aller deutschen Staaten hinzugezogen werden.

Der von dem Ortsausschusse in der Alemannia veranstaltete Begrüßungsabend versammelte Gäste und Mitglieder des tagenden Vereins zu einem zwanglosen Zusammensein und gegenseitiger Aussprache. Die Hauptversammlung eröffnete am Sonnabend um $^1/_2$10 Uhr in der Aula der Klinger-Oberrealschule Direktor Dr. Hintzmann-Elberfeld mit einer Begrüßung der Vertreter der königlichen und staatlichen Behörden, sowie der verwandten Vereine. In dem darauf von dem Vorsitzenden erstatteten Tätigkeitsberichte mußte zugegeben werden, daß es noch nicht gelungen sei, völlig einwandsfreie Unterlagen über die Ergänzungsprüfungen zu sammeln. Der Vorstand werde die Sache im Auge behalten, vor allen Dingen aber auch zu erreichen suchen, daß Oberrealschulabiturienten, die eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen oder gleichzeitig im Lateinischen und Griechischen bestanden haben, überall in der Statistik als Oberrealschüler weiter geführt werden, etwa in der Weise: Oberrealschulabiturienten, darunter Y mit Ergänzungsprüfung im Lateinischen und Z mit einer solchen im Griechischen und Lateinischen. In Württemberg ist dies bereits üblich, während in Preußen die Oberrealschulabiturienten nach bestandener Ergänzungsprüfung als Realgymnasiasten oder Gymnasiasten weiter geführt zu werden scheinen. Auch die Freigabe der Apothekerlaufbahn und der Zahnheilkunde für die Oberrealschulabiturienten ist noch ausständig; dagegen scheint für die Berechtigung zum medizinischen Studium eine günstige Entschließung des Bundesrats in Aussicht zu stehen, nachdem Baden jetzt die volle Gleichberechtigung zu sämtlichen Prüfungen für den höheren Staatsdienst gewährt hat. Für Preußen hatte der Ministerialdirektor Althoff schon am 12. April 1904 erklärt, es bestehe kein Grund, die Abiturienten der Oberrealschulen vom Studium der Medizin auszuschließen. Den Wünschen des Vereins entspricht auch die neuerdings erfolgte Zulassung des lateinischen Privatunterrichtes an den Oberrealschulen; Anstoß erregt aber die Bestimmung, daß der Lateinunterricht von den Schülern, die daran teilnehmen, besonders bezahlt werden soll. Die Ansicht des Professors Rein-Jena, daß die

Fachbildung der Seminarien mit der allgemeinen Bildung der Oberrealschulen gleichwertig sei und infolgedessen auch ein Anrecht zum Universitätsstudium gewähren müßte, kann der Verein nicht teilen. Die Fachbildung der Seminare könne mit der Allgemeinbildung der Oberrealschulen nie in Parallele gebracht werden.

Nach den bisherigen Erfahrungen hat sich die von den Oberrealschulen für das Universitätsstudium gegebene Vorbildung allgemein bewährt. Wenn aber neuerdings verlangt wird, daß die Oberrealschüler beim medizinischen Studium bevorzugt werden sollen, die Gymnasiasten beim Studium der Philologie und Theologie, so kann sich der Vorstand des Vereins mit der Gewährung solcher Vorrechte nicht einverstanden erklären. Der Verein wünscht Schulfrieden und die volle Gleichberechtigung der einzelnen Lehranstalten. In Preußen bestehen zurzeit nach dem Berichte des Vorsitzenden 51 Oberrealschulen und 160 Realschulen. Von den Schülern der höheren Lehranstalten besuchen 71 Proz. Gymnasien und Realgymnasien und 29 Proz. Oberreal- und Realschulen. Erfreulich ist der Umstand, daß die preußische Regierung neuerdings mehr als bisher die Errichtung von Realschulen in den östlichen Provinzen begünstigt.

Der Vorstand ist fortwährend bemüht, das gute Verhältnis zu anderen Vereinen zu fördern und zu kräftigen; ganz besonders freundschaftlich haben sich die Beziehungen zu dem Realschulmännerverein gestaltet. Als Beleg hierfür seien die Hauptpunkte der Begrüßungsrede seines Vertreters, des Direktors Dr. Börner-Elberfeld, wiedergegeben:

„Die frühere Rivalität der beiden Vereine hat einer treuen Waffenbrüderschaft Platz gemacht; beide Vereine wollen nicht wie früher getrennt marschieren und vereint schlagen, sondern vereint marschieren und vereint schlagen. Dies hat der Realschulmännerverein dadurch bewiesen, daß er ebenfalls an den Reichskanzler eine Eingabe für völlige Gleichberechtigung der Oberrealschulen, insbesondere für das Studium der Medizin gerichtet hat."

Im Anschlusse an den Bericht des Vorsitzenden teilte der Schriftführer dann noch mit, daß Oberrealschüler bei Bewerbung von Stipendien manche Schwierigkeiten zu überwinden haben. Er empfiehlt Mitteilung an den Vorstand, damit dieser die Schwierigkeiten überwinden helfe. Broßmann konnte mitteilen, daß in Görlitz, wo Stipendien gelehrter Schulen vorhanden sind, die frühere Beschränkung auf Gymnasien und Realgymnasien durch Beschluß der städtischen Behörden aufgehoben worden ist. Provinzialschulrat Dr. Kaiser berichtet von einem Falle, in dem in den Bestimmungen von einer Schule die Rede war, deren erfolgreicher Besuch zum Universitätsstudium berechtigt. Auf Grund dieses allgemein gehaltenen Ausdruckes ist die Verleihung des Stipendiums an Oberrealschüler erfolgt. Wo dagegen bestimmte Schulgattungen genannt werden, scheint die Berücksichtigung von Oberrealschülern nach seiner Ansicht rechtlich ausgeschlossen. Nach Ansicht des Vorsitzenden kann vielleicht durch ministerielle Verfügung, eventuell auch durch landesherrliche Genehmigung Wandel geschaffen werden.

Der Kassenführer Professor Dr. Jansen konnte berichten, daß der Kassenbestand 335,77 Mk. betrage, sich demnach gegen den 1. Oktober 1903 vergrößert habe. Die Einnahmen der beiden letzten Jahre ein-

schließlich des Kassenbestandes am 1. Oktober betragen 2840,66 Mk., die Ausgaben 2504,89 Mk.

Unter den Einnahmen befinden sich wieder 500 Mk. vom Verein Deutscher Ingenieure und außerdem Beiträge von 23 Magistraten und 4 Vereinen ehemaliger Schüler von lateinlosen Anstalten.

Obwohl der Preis der Zeitschrift vom 16. Jahrgang an erhöht worden ist, hat die Abonnentenzahl doch nicht abgenommen. Damit der Verein aber keinen Zuschuß mehr an den Verleger zu entrichten haben wird, ist den lateinlosen Schulen dringend das Abonnement auf das Vereinsorgan anzuraten; die Zeitschrift wird sich jederzeit bemühen, allen diesen Schulen ein unentbehrlicher Ratgeber zu sein.

Den nächsten Gegenstand der Tagesordnung bildeten die Rang- und Gehaltsverhältnisse der Direktoren der Realschulen, die schon oft auf den Versammlungen besprochen worden sind; der Vorstand glaubte aber den vielfach ausgesprochenen Wünschen entsprechen zu müssen. Wiederum hatte es der Schriftführer Professor Presler übernommen, die verhandelten Übelstände zu beleuchten. Er wies auf die Unzulänglichkeit der Besoldung und darauf hin, daß Servisklasse und Einwohnerzahl einer Stadt keinen richtigen Maßstab für dieselbe abgeben können. Wünschenswert seien gleiches Anfangs- und Endgehalt für alle Direktoren; die Berücksichtigung der Unterschiede zwischen den einzelnen Anstalten (z. B. einer sechsklassigen Realschule ohne Vorschulklassen und einer Oberrealschule, die bis zur Oberprima Doppelklassen besitzt und an die noch außerdem Vorschulklassen angegliedert sind) möge in anderer Weise berücksichtigt werden. Auch ist dafür zu sorgen, daß jeder Oberlehrer bei seiner Berufung als Direktor in eine solche Gehaltsklasse eingeordnet wird, daß er nach einer bestimmten Dienstzeit, vom Beginne seines Dienstalters an gerechnet, das höchste Direktorengehalt bezieht; viele lästige und unbequeme Verhandlungen würden dann unnötig werden. Die Direktoren der Realschulen vertreten die Ansicht, daß das jetzige Gehalt für Direktoren an Vollanstalten gerade das Minimum dessen darstellt, was im Interesse des ganzen Schulbetriebes einem Leiter einer höheren Lehranstalt gewährt werden muß und was daher auch den Realschuldirektoren nicht länger vorenthalten werden darf. Sie vertreten vielfach die Ansicht, daß die jetzigen Zustände vielleicht auf ein Versehen zurückzuführen seien, weshalb sie sich der Hoffnung hingeben, daß ihre Wünsche in Beziehung auf Gehalt als auch Rang baldigst in Erfüllung gehen. Die Versammlung erneuerte im Anschlusse daran ihre früheren Beschlüsse in dieser Beziehung, in denen Gleichberechtigung und Gleichstellung der Direktoren von Nichtvollanstalten mit den an Vollanstalten angestellten Kollegen gefordert wird.

Oberlehrer Dr. Broßmann-Görlitz besprach sodann die Zusammensetzung der Lehrerkollegien der Realschulen. Die Entwickelung des Realschulwesens habe in den letzten Jahrzehnten ungeheuere Fortschritte gemacht; nur die Zusammensetzung der Lehrerkollegien sei noch rückständig. Nach einer Ministerialverfügung vom Jahre 1878 müßten die Lehrerkollegien zur Hälfte aus seminaristisch vorgebildeten Lehrern bestehen. Wenn die Verhältnisse diesbezüglich auch bessere geworden seien, so erteilten doch an Realanstalten noch immer 18 Proz. seminaristisch vorgebildeter Lehrer in wissenschaftlichen Fächern Unterricht. Auch habe sich auf diesen Erlaß noch

in allerjüngster Zeit der deutsche Reichskanzler in seiner Antwort auf die Eingabe des Stettiner Magistrats, den dortigen Mittelschulen das Recht zu verleihen, Zeugnisse für den einjährig-freiwilligen Militärdienst auszustellen, bezogen. Der Reichskanzler sagt ausdrücklich in seiner Antwort, daß an den Realschulen, die den Mittelschulen am nächsten stehen, die Lehrer seminaristisch vorgebildet sein können.

Da die Realschulen jetzt den anderen sechsklassigen Lehranstalten gleichgestellt seien, so fordert der Vortragende den Vorstand auf, für die Aufhebung jenes Ministerialerlasses einzutreten, was von der Versammlung lebhaft unterstützt wird.

Im weiteren Verlaufe der Beratungen behandelte Oberlehrer Dr. Swet-Hamburg die Frage der Handelsrealschule[1]). Nach seiner Ansicht, der auch die Versammlung zustimmt, könnte die Handelsschule ihre Aufgabe nur in dem Rahmen der Allgemeinbildung erreichen. So wie die Handelsrealschulfrage jetzt von gewissen Kreisen betrieben wird, schließe sie die Gefahr einer Verflachung der Realschulbildung in sich. Es sei deshalb eine unabweisbare Pflicht der Realschullehrerwelt, gegen die Forderungen mancher Handelsschulpädagogen, die alle möglichen handelswissenschaftlichen Fächer in den Lehrplan der Realschule eingeführt sehen möchten, energisch Front zu machen. Der Grundgedanke, der zur Errichtung von Handelsrealschulen geführt hat, sei gut und sowohl in wirtschaftlicher wie auch schultechnischer Beziehung berechtigt. Die Errichtung von Handelsrealschulen in größeren Städten mit vorzüglich handeltreibender Bevölkerung sei aus verschiedenen Gründen nötig. Aber man brauche doch nicht alles das unbesehen als nachahmenswert hinzunehmen, was in Sachen dieser neuen Schulgattung teils erstrebt wird, teils bereits in die Praxis des Schullebens umgesetzt wird.

Innerhalb der bestehenden Handelsrealschulen gebe es zwei Hauptrichtungen. Die eine Richtung wird repräsentiert durch die Handelsrealschulen sächsischen Systems. Diese Handelsrealschulen betonten den kaufmännisch-fachwissenschaftlichen Charakter ihrer Lehrpläne so stark, daß man sie nicht mehr gut als allgemein bildende höhere Lehranstalten bezeichnen könne. Die zweite Richtung werde repräsentiert durch die städtische Handelsschule in Köln und die Handelsrealschulabteilung der städtischen Oberrealschule zu Altona-Ottensen. Demnächst werde auch in Frankfurt a. M. eine Handelsrealschule dieses Systems ins Leben gerufen.

Nachdem die Lehrpläne der einzelnen Anstalten kritisch beleuchtet und auch Verbesserungsvorschläge gemacht waren, stellt Direktor Hintzmann fest, daß die große Mehrheit der Versammlung dem Referenten zustimmt. Er freue sich, sagen zu können, daß der Vorstand in Übereinstimmung hiermit die Ansicht vertrete, der Ausbreitung von Handelsrealschulen mit starker Betonung des Fachunterrichtes und vor allen Dingen dann aber noch dem Anspruch dieser Anstalten, ihre Abiturienten ohne weiteres in die Obersekunda der Oberrealschulen aufgenommen zu sehen, entgegentreten zu müssen.

---

[1]) Siehe 17. Jahrgang der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Heft 1 und 2. Die Handelsrealschule vom Oberlehrer Dr. Karl Swet-Hamburg.

Hierauf führte Syndikus Schloßmacher als Vertreter des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen etwa folgendes aus:

Erst vorgestern erhielt ich die telegraphische Bitte, Ihrer heutigen Versammlung als Vertreter unseres Verbandes beizuwohnen. Dies sollte seitens des Vorsitzenden unserer Abteilung für Handelsschulen geschehen, welcher aber durch Krankheit verhindert ist.

Unser Verband ist aus dem Bedürfnis hervorgegangen, das kaufmännische Fortbildungswesen auf eine breite Grundlage zu stellen und zu vertiefen; aber schon in der ersten Zusammenkunft in Braunschweig wurde darauf hingewiesen, daß auch das höhere Handelsschulwesen nicht so ausgestaltet sei, wie die Vertreter des Kaufmannsstandes es wünschen mußten, und es wurde deshalb alsbald auch eine Abteilung für Handelsschulen eingerichtet, welche zum Teil schon seit Jahren nach derselben Richtung hin arbeitet, wie Ihr Verein. Ich stehe also heute in gewisser Beziehung vor Bundesgenossen und freue mich, daß damit eine Brücke geschlagen ist, auf welcher Ihr Verein und unser Verband zu gemeinsamer Arbeit zusammenkommen können.

Ich kann die sehr interessanten Ausführungen des Herrn Berichterstatters besonders in dem Satze nur doppelt unterstreichen, daß die Schulmänner und die Vertreter der Praxis zusammenarbeiten müssen, wenn das Handelsschulwesen so gestaltet werden soll, wie es im allseitigen Interesse nötig ist. Ich persönlich stehe dabei nicht auf dem Standpunkte, daß bei den höheren Lehranstalten, auf welchen auch junge Kaufleute ihre Vorbildung erhalten, der Fachunterricht vorwiegen soll. Ich halte eine gediegene allgemeine Bildung für das Haupterfordernis, denn eine solche befähigt die jungen Leute nicht nur zu der Forderung, gesellschaftlich mit anderen Ständen hinsichtlich der Bildung gleich bewertet zu werden, sondern auch in der Praxis des Kontors rascher sich zurecht zu finden und sich eine gediegene Fachbildung anzueignen.

Ich hoffe, daß Ihr Verein und unser Verband sich in dem Ziele, welches ich hier gekennzeichnet habe, zu gemeinsamer fruchtbringender Tätigkeit zusammenfinden werden.

Herr Direktor Hintzmann-Elberfeld sprach darauf über die häuslichen Arbeiten der Schüler der oberen Klassen. Um den Klagen über die Überbürdung zu begegnen, empfiehlt der Redner, die Unterrichtszeit zu verkürzen und jede Unterrichtsstunde nur 45 Minuten dauern zu lassen. Dadurch würde es möglich, 36 Wochenstunden auf sechs Vormittage zu verteilen und die Nachmittage zur Erledigung der häuslichen Arbeiten, für Schwimmen, Turnspiele, Rudern usw. frei zu lassen. Diese Einrichtung besteht an der Elberfelder Oberrealschule seit vier Jahren und hat sich durchaus bewährt.

Dagegen wünschte Direktor Schmidt-Hanau größere Ruhe im Unterricht. Man sollte die Forderungen ermäßigen; dann könne man auch die Stundenzahl herabsetzen. Die jetzt an die Oberrealschule gestellten Anforderungen könnten überhaupt nicht erfüllt werden. Man sollte die Schulen wieder mehr nach pädagogischen Grundsätzen einrichten.

Aus dem Vorstande schieden satzungsgemäß der Vorsitzende, der Kassenführer und der zweite Schriftführer aus; außerdem hatte Direktor Dr. Gropp-

Charlottenburg gebeten, von dem Amt des zweiten Vorsitzenden entbunden zu werden, da er zu sehr mit Arbeiten überhäuft sei. Aus den Neuwahlen ging folgender Vorstand hervor: Direktor Hintzmann-Elberfeld erster Vorsitzender, Direktor Dr. von Hörsten-Wolfenbüttel zweiter Vorsitzender, Professor Dr. Jansen-Crefeld Kassenführer, Professor Dr. Presler-Hannover erster Schriftführer, Oberlehrer Dr. Broßmann zweiter Schriftführer.

Hierauf betont dann Direktor Schmidt-Hanau noch einmal, daß an die Stelle der gegenwärtigen Unruhe im Schulwesen wieder Ruhe als Vorbedingung für eine gesunde Weiterentwickelung treten müsse.

Der Schluß der Verhandlungen erfolgte um 1 Uhr.

Der Nachmittag brachte eine Besichtigung des prächtigen Rathauses unter sachkundiger Führung. Ferner war Gelegenheit gegeben, die Einrichtungen der Frankfurter Schulen kennen zu lernen. Die gelegentlich der Versammlung in der Klinger-Oberrealschule, Hermesweg 34, veranstalteten Ausstellungen von Schülerzeichnungen und der gesamten Kollektion der im Verlag von B. G. Teubner erschienenen Künstlereinzeichnungen waren am Sonnabend von 9 bis 1 und 3 bis 5 Uhr und am Sonntag vormittag zu besichtigen.

Ferner hatte der physikalische Verein die Versammlungsteilnehmer in sein Institut eingeladen zu einem Experimentalvortrag des Dr. Déquisne über den von Blondel und Duddell konstruierten und von Wehnelt verbesserten Oszillographen. Für den Abend waren Karten zum Besuche des Opernhauses zu sehr ermäßigtem Preise in dankenswerter Weise zur Verfügung gestellt.

In der öffentlichen Sitzung, Sonntag, den 8. Oktober, begrüßte zunächst Direktor Dr. Bode als Vorsitzender des Ortsausschusses die Versammlung. Er berührte in seiner Rede die Schulverhältnisse in Frankfurt a. M. vor und nach der Einverleibung in den preußischen Staatsverband. Von den acht höheren Schulen der freien Stadt waren sieben lateinlos; mit dem Eintritt Frankfurts in den preußischen Staat änderte sich das Verhältnis und verschob sich zu Ungunsten der lateinlosen Schulen dank dem Berechtigungsmonopol der Gymnasien. In Preußen waren bis dahin berechtigte höhere Schulen ohne Latein unbekannt. Die bedeutendsten lateinlosen Schulen der Stadt, die Muster- und später die Wöhlerschule, mußten, um die Berechtigung zu retten, das Latein in ihren Lehrplan aufnehmen, die Oberrealschulen ihre Berechtigung aber erst erkämpfen. Seitdem nun durch den kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900 die Gleichberechtigung aller drei höheren Schulgattungen ausgesprochen ist, zeigt sich auch in Frankfurt sofort wieder ein Anwachsen der Realschülerzahl, so daß wir jetzt 55 Proz. lateinlose höhere Schulen haben gegen 51 Proz. im Jahre 1900. Allerdings herrscht noch vielfach Unkenntnis über den Wert der Fächer, die an den lateinlosen Schulen getrieben werden. Auch in den lateinlosen Schulen kommen Herz und Gemüt nicht zu kurz. Wenn das neue humanistische Gymnasium unserem Volke eine Fülle idealer Kräfte gebracht hat, so versteht doch auch die Oberrealschule Jünglinge heranzubilden, die an Schärfe des Urteils, an idealer Auffassung des Lebens hinter keinem anderen zurückstehen.

Provinzialschulrat Dr. Kaiser entbot der Versammlung einen herzlichen Gruß seitens der Königl. Aufsichtsbehörde, der das Gedeihen des lateinlosen Schulwesens ebenso warm am Herzen liegt wie das Gedeihen der älteren Schulformen. Vorüber sind die Zeiten auch in der preußischen Unterrichtsverwaltung, wo man der Ansicht war, der Weg zur höheren allgemeinen Geistesbildung führe nur über Griechenland und Rom. Es ist gleichwertig, ob unsere Schüler für das hohe Ideal der Wissenschaft und der geistigen Arbeit sich an Sophokles entzünden oder an Shakespeare, an einem platonischen Dialog oder einem physikalischen Problem. Wir wollen unserem Volke erhalten, was Gutes und Schönes aus dem Altertum hervorgeholt werden kann, aber den Blick auch nicht verschließen vor dem, was die neuere Kulturentwickelung gebracht hat. Auch für die Fragen der modernen Wissenschaft läßt sich unsere Jugend erwärmen; das wird vielleicht noch wirksamer geschehen, wenn wir auch auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete die geschichtliche Betrachtung nicht zu kurz kommen lassen.

Es gelte nicht, einen Kampf gegen die lateinischen Schwesterschulen. Es solle nicht heißen, die heutige Schule müsse lateinlos sein, wohl aber, sie könne es sein.

Namens der Stadt Frankfurt gab Stadtrat Grimm der Freude Ausdruck, den Verein hier tagen zu sehen, wo man den lateinlosen höheren Schulen von Anfang an Wohlwollen und Förderung entgegengebracht und auch die neue Handelslehranstalt so eingerichtet hat, daß sie keine einseitige Fachschule ist, sondern in erster Linie die allgemeine Bildung anstrebt.

Rektor Maier-Cannstatt überbrachte die Grüße des Vereins realistischer Lehrer Württembergs und des sächsischen Realschullehrervereins, die mit den preußischen Genossen ein einig Volk von Brüdern bilden wollen. Als Vertreter des Frankfurter Vereins akademisch gebildeter Lehrer, in dem die Lehrer der Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen einträchtig zusammenwirken, sprach Oberlehrer Dr. Jäger, im Auftrage des Vereins deutscher Ingenieure Gewerberat Kliewer, für den Bezirksverein deutscher Chemiker und den Technischen Verein Dr. Becker, und Realschuldirektor Dörr betonte, daß nicht nur der Realschulmännerverein, sondern auch der Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege ähnliche Forderungen aufstellt wie der Verein für das lateinlose höhere Schulwesen.

Nachdem der Vorsitzende Direktor Hintzmann-Elberfeld für die freundlichen Kundgebungen gedankt hatte, hielt Oberstudiendirektor Dr. Ziehen-Berlin, der früher lange Jahre in Frankfurt gewirkt hat, einen oft von Beifall unterbrochenen Vortrag über Schulpolitik und Pädagogik. Es möge ein Auszug folgen:

Um das Ziel unserer Erörterung von vornherein möglichst deutlich zu bezeichnen: wir haben eine sehr reich entwickelte und umfangreiche schulpolitische Literatur; aber — wenn wir es ehrlich sagen wollen — diese Literatur ist — von rühmlichen Ausnahmen abgesehen, — im Grunde sehr wenig erfreulich — so wenig erfreulich, daß ein „Los von dieser Art der Schulpolitik“ mehr und mehr zur dringenden Mahnung werden muß.

Das erste Bedenken, das ich unserer schulpolitischen Fachliteratur — rühmliche Ausnahmen immer vorbehalten — entgegenhalten muß, geht dahin: sie arbeitet vielfach nicht ausreichend — manchmal auch gar nicht —

nach den Gesetzen wissenschaftlichen Denkens und Forschens, und sie steht darum von vornherein nicht auf der Grundlage, die sie schlechterdings nicht entbehren kann, ohne ihren inneren Wert völlig zu verlieren, auf die Stufe oberflächlicher Tendenzschreiberei herabzusinken; ich kann hier wie auch im folgenden nur an einzelnen Beispielen klar machen, was ich meine; lassen Sie uns diese Beispiele so wählen, daß der leitende Gesichtspunkt unserer Betrachtung möglichst klar zutage tritt.

An seinen Früchten erkennt man den Wert eines Bildungsweges; an diesen richtigen Satz knüpft unsere schulpolitische Literatur an, wenn sie aus dem Leben einzelner hervorragender Männer Material zu gewinnen sucht für die Beurteilung der verschiedenen Arten der höheren Schule, deren Wert schulpolitisch gegeneinander abgemessen werden soll. Also ohne Zweifel ein ebenso zweckmäßiges, wie berechtigtes Verfahren! Aber zweckmäßig und berechtigt nur dann, wenn es mit der nötigen Einsicht in die Gesetze biographischer Forschung gehandhabt, unter richtiger Verwendung autobiographischer Zeugnisse vor allem, durchgeführt wird. Und ob das immer der Fall ist? Sie alle, h. A., kennen den berühmten Anfangssatz der „Gedanken und Erinnerungen"; „als normales Produkt unseres staatlichen Unterrichtes verließ ich Ostern 1832 die Schule" — wissen Sie wohl, h. A., was unsere schulpolitische Literatur alles in dieses Selbstbekenntnis unseres großen Staatsmannes hinein interpretiert hat, was sie alles aus ihm hat herauslesen wollen? Da haben wir ja, hat man wohl gesagt, ein klassisches Zeugnis aus bedeutsamster Feder für den geringen Wert der staatlichen Schule im allgemeinen und der Form im besonderen, die damals die allein herrschende war, des humanistischen Gymnasiums! „Normale Produkte" liefert sie und nichts weiter, und wie vernichtend ist es, wenn das ein Bismarck ausspricht! Lesen Sie selber einmal nach, für welch abenteuerlich übertriebene Behauptungen unserer Schulpolitiker unser großer Kanzler zum Zeugen aufgerufen worden ist.

Was seine Worte in Wirklichkeit besagen wollen, bedarf kaum näherer Erklärung; nicht ein Urteil über die genossene Schulbildung ist in ihnen enthalten, sondern ein Urteil über die eigene Persönlichkeit des Abiturienten vom Jahre 1832 — er will andeuten, daß er zu denen gehört, die auf der Schule weder Wunderkinder noch auch nur annähernd etwas ähnliches gewesen sind, und die Worte, die der bezeichnete Satz weiter enthält, betreffen mehr den Zeitgeist, als daß sie der Schule gelten — „Pantheist" und so etwas wie ein „Republikaner" — wenn die Schule der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts ihre Schüler dazu gemacht hat, so unterlag sie selbst der Zeitströmung, hat aber sicher nicht ihrerseits die Zeitströmung ins Leben gerufen. Auch Eilers mit seinem früher viel zitierten Wort über die Realanstalten war im Irrtum, als er sich an die Adresse der Schule wandte; höchstens als Ausdruck neuer politischer Strömungen darf die reale Richtung im deutschen Schulwesen um 1830 betrachtet werden, nicht als ihre Quelle. — Und wenn es in dem oben betrachteten Falle der Wortlaut eines biographischen Zeugnisses ist, den man im schulpolitischen Übereifer unwissenschaftlich ausgedeutet und verwendet hat, so ist es in anderen Fällen die Tatsache des Hervorgehens aus der einen oder anderen Schulart, die man bei berühmten oder zu größerer Bedeutung gelangten Männern gern als ein Beweismittel für die Trefflichkeit dieser Schulart

verwendet. Offen gestanden, h. A., ich glaube, wir ließen eine derartige Statistik lieber bleiben; soll sie Wert haben und nicht nur aus dem Äußeren des Tatbestandes vorschnelle Schlüsse ziehen, so muß aufs eingehendste untersucht werden, wie weit wirklich neben den und über die natürlichen Anlagen des betreffenden Schülerzeugen hinaus die Bildungsmittel der von ihm besuchten Schule bestimmenden Einfluß geübt haben; es müssen also Untersuchungen subtilster Art angestellt werden, deren wissenschaftliche Methode wir zurzeit überhaupt nur zum kleinsten Teile beherrschen. Ohne solche Untersuchungen aber sind die Referenzenlisten, die man für eine Schulart aus dem Pantheon unserer großen Männer zu gewinnen sucht, nicht viel mehr als innerlich unberechtigte Reklamemittel — Mittel, die einer ernsthaften Schulpolitik nicht würdig und die obendrein überflüssig sind; lassen sich doch aus der Eigenart und dem Wesen unserer drei höheren Schulen sehr viel eindrucksvollere Gründe für ihre Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung beibringen. Ich habe alle Hochachtung vor der Alte-Herren-Liste, mit der so manche Schule hier und anderwärts denen aufwarten kann, die sich — mit Recht — für solche Dinge interessieren; auch für die Tradition der Anstalt und ihres Geistes lasse ich sie gern als Zeugnis dienen; aber als Unterlage für schulpolitische Urteile rate ich, sie mit Vorsicht zu gebrauchen, denn solcher Verwendung stehen mehr Wenn und Aber im Wege, als sich hier mit kurzen Worten schildern läßt.

Doch die mangelnde Wissenschaftlichkeit unserer schulpolitischen Literatur tritt in anderen Beziehungen noch stärker und noch bedenklicher zutage: ich bin zwei oder mehrere Dinge doch nur dann miteinander zu vergleichen berechtigt, wenn ich von beiden oder allen eine ausreichende Kenntnis habe, also nach der einen wie nach der anderen Seite hin in vollem Maße urteilsfähig bin. Da reden aber über den Unwert des altsprachlichen Unterrichtes im Brustton felsenfester Überzeugung allerhand Leute, die des Lateinischen wenig, des Griechischen gar nicht kundig sind, geschweige denn, daß sie die Praxis des altsprachlichen Unterrichtes kennen; da ertönen über den Bildungswert der Grundfächer unserer Realanstalten Stimmen, deren Inhaber einen Einblick in diese Anstalten und ihr inneres Leben niemals gewonnen haben. Wer Lust hat, mag die Zuversichtlichkeit bewundern, mit der sich mangelnde Sachkenntnis in solchen Äußerungen vor der Öffentlichkeit breit macht; aber das ist sicher: Jede ruhige Überlegung muß es ablehnen, in allen diesen Urteilen über Anstaltsarten und über Lehrfächer, deren genauere Kenntnis dem Urteile abgeht, mehr zu sehen, als — im besten Falle — eine Stimmungs- oder Gefühlsäußerung, deren sachlicher Wert schlechterdings und ohne Einschränkung gleich Null ist.

Sie möchten hier vielleicht Namen genannt und an einzelnen Erzeugnissen unserer schulpolitischen Literatur den näheren Nachweis für diese allgemeine Behauptung erbracht sehen — ich muß bitten, mir das zu erlassen, lege auch nicht allzuviel Wert darauf, daß den bisher erschienenen schulpolitischen Schriften, die es aus dem oben betrachteten Grunde verdienen, der Vermerk „unwissenschaftlich und darum unbrauchbar" in aller Form nachträglich angeheftet wird; aber daran ist mir allerdings in sehr hohem Grade gelegen: einigen wir uns dahin, daß wir an schulpolitische Schriften, einerlei von welcher Seite sie kommen, grundsätzlich den Maßstab anlegen, der unerläßlich für sie am Platze ist und der sich in die Frage

umsetzen läßt: ist der Verfasser der vorliegenden Schrift durch ausreichende Sachkenntnis berechtigt, ein Urteil abzugeben? Kennt er aus eigener Anschauung und Erfahrung die Schularten, von denen er spricht, die Lehrfächer, von deren Wert er handelt, und die Lehrmethoden, die er befürwortet oder bekämpft? Wo die Antwort auf diese Fragen „Nein!" lautet, da ist nach meiner Ansicht, h. A., nur ein Verfahren zulässig, mag der Verfasser der betreffenden Schrift im übrigen auch noch so vortrefflich und tüchtig sein; und dies Verfahren lautet: grundsätzliche Ablehnung — grundsätzliche Ablehnung zum mindesten der Schrift als eines Ganzen; denn wertvolle Einzelheiten mag sie ja noch in Fülle bieten, über die Dinge nämlich, wo der Verfasser als Sachverständiger zu Hause ist; doch der Gesamtschrift gegenüber muß das Verdikt in Kraft bleiben — muß in Kraft bleiben im Interesse der wissenschaftlichen und sachlichen, ich sage geradezu: Sauberhaltung unserer pädagogischen Forschung, in der solche Beurteiler mit mangelnder Sachkenntnis und grundsätzlich nicht ausreichender Befugnis schon genug schweren Schaden gestiftet haben und auch weiter stiften werden, wenn nicht eine vom jeweiligen Parteistandpunkt ganz absehende ruhig sachliche Kritik dieser im tiefsten Grunde unbescheidenen, wenig gewissenhaften Art der schulpolitischen Schriftstellerei mit aller Bestimmtheit entgegentritt. Wir müssen uns selbst und müssen auch andere scharf machen gegen eine Behandlung schulpolitischer Fragen, die der ersten Forderung aller wissenschaftlichen Arbeit nicht genügt, nämlich der nötigen Selbstkritik gegenüber der Frage der Zuständigkeit zur Äußerung. Nur so entgehen wir einer schulpolitischen Kannengießerei, wie sie heutzutage — und zwar nicht nur aus Laienmund — leider nicht allzu selten in die Öffentlichkeit getragen wird. Ich vermeide es lieber, Parallelen zu ziehen, sonst würde ich auf ähnliche Erscheinungen hinweisen, die unseren militärischen Einrichtungen gelten. Hier wie dort kann es nur eine Parole geben: aus sachverständigem Munde soll jede, auch die offenste, rückhaltloseste Kritik zu Recht bestehen; aber wenn sich mangelnde Sachkenntnis ein Urteil anmaßt, so soll sie gebührend zurückgewiesen werden.

Leute, die, ohne ein Gesamtbild des höheren Schulwesens vor Augen zu haben, Schulpolitik treiben, werden immer in gefährlicher Weise einseitig sein. Sie werden damit zu Trägern derjenigen Art von Schulpolitik und Pädagogik, die vor kurzem ein deutscher Schulmann als „Zipfelpädagogik" nicht ohne Grund bekämpft hat. Wir haben zu viele einzelne „Erziehungen", die Erziehung als Ganzes geht uns dabei aus den Augen verloren, sagt Ufer in seiner Streitschrift wider den Weimarer Kunsterziehungstag und bezeichnet damit eine Gefahr, die sicher vorhanden ist, zumal wenn die Vertreter jeder einzelnen „Erziehung" den Gesamtorganismus des Schulwesens nur durch die Brille ihrer Sonderbestrebungen betrachten und mit bewegter Stimme Zetermordio schreien, wenn das Gesamtbild des Lehr- und Erziehungsplanes der Schule jener Einzelerziehung nicht den breiten Platz einräumen kann, den die Einseitigkeit dieser Zipfelpädagogik für wünschenswert hält.

Eng mit dem eben erörteten Bedenken hängt ein anderes zusammen, das wohl keinem ruhigen Leser unserer schulpolitischen Literatur erspart bleibt; sehr viele Vertreter dieser Literatur treiben Schulpolitik einseitig vom Standpunkte irgend eines einzelnen Faches oder einzelner Fachgruppen

aus. Menschlich ist diese Erscheinung natürlich sehr begreiflich, aber sie ist darum doch nicht weniger anfechtbar — und zwar in jedem Falle, einerlei ob es der Altsprachler, ob es der Neuphilolog oder ob es der Vertreter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen ist, der mit fachwissenschaftlicher Einseitigkeit vorgeht. Auch aus den Kreisen der Realschulmänner lassen sich gelegentlich schulpolitische Äußerungen hören, die in einseitiger Weise entweder für die naturwissenschaftlich-mathematische oder für die sprachliche Seite die entscheidende Vorherrschaft im Lehrplane verlangen. Wenn mir als Draußenstehendem ein Urteil erlaubt ist, so sind solche Äußerungen aufs tiefste zu beklagen; sie rufen die Vertreter der lateinlosen Schule zur Spaltung in zwei Heerlager auf und werden auch der Eigenart der Oberreal- und Realschule nicht gerecht. Leise Nuancen verträgt und fordert der Lehrplan dieser Schulart je nach der Zusammensetzung des Schülerpublikums und den von ihm bevorzugten Berufsarten, und solche leichtere Nuancen gestehen z. B. die preußischen Lehrpläne den Realanstalten ja auch von vornherein zu; aber grundsätzliche Verschiebungen, wie sie fachwissenschaftliche Einseitigkeit gelegentlich nach der einen oder anderen Seite hin gefordert hat, könnten, soweit mir ein Urteil zusteht, nur vom Übel sein. Und vor allem in der Erscheinungsform: „möglichst viele Lehrstunden in möglichst hohen Klassen für mein Fach!“ sollte der als Schulmann tätige Fachwissenschaftler nicht Schulpolitik treiben, aus vielen Gründen nicht, auch schon darum nicht, weil genauere Kenntnis des Schullebens und des Lehr- und Lernverlaufes sogar noch sehr offen zu halten rät, ob nicht ein Lehrgegenstand reichlich so gut aufgehoben ist, wenn er seine Hauptpflege auf der Unter- und Mittelstufe findet.

Wir kommen zu einem zweiten Bedenken, das man — die rühmlichen Ausnahmen immer wieder vorbehalten — dem Gros unserer schulpolitischen Schriftstellerei entgegenhalten muß: Sie ist in vielen ihrer Erzeugnisse sehr dazu angetan, die Einheitlichkeit und Einmütigkeit unseres wissenschaftlichen Lehrerstandes zu beeinträchtigen, trägt in diesen Stand Gegensätze und Parteiungen hinein, die alles andere sind als ruhig fruchtbarer Kampf der Meinungen, und zersplittert seine Kräfte in einer Zeit, wo es wahrlich noch recht sehr nötig ist, mit vereinten Anstrengungen an der inneren und äußeren Hebung des Standes tätig zu sein. Und um diesen Gesichtspunkt gleich hinzuzunehmen: Die Erzeugnisse der schulpolitischen Literatur, die ich hier vor Augen habe, haben die weitere überaus bedenkliche Wirkung, daß die Arbeit unseres Standes an der höheren Schule in den Augen des Publikums herabgesetzt wird. Mehr, als sie es meist wohl selbst wollen und ahnen, machen viele unserer Schulpolitiker die Eltern unserer Schüler irre an dem, was seitens der Schule an ihren Söhnen geleistet, von ihnen gefordert wird; heute richtet sich das Irrewerden der Eltern an der Arbeit der Schule gegen die eine Schulart, morgen wird es sich gegen die andere richten; und gegen welche Schulart es sich auch gerade richten mag, ganz ungeschädigt bleibt bei dem ganzen Verlauf keine einzige Art der höheren Schule; denn es ist der Grundton des Verhältnisses der Eltern zur Schulerziehung, der allmählich verschoben wird. Nun fragt vielleicht schon hier der eine oder andere von Ihnen nicht ohne leisen Vorwurf: „Ja, sollen denn die Schäden unseres Schulwesens — und frei von Schäden ist kein Organismus — nicht offen

aufgedeckt, soll nicht den so sehr beteiligten Eltern auch ein Einblick eröffnet werden in das Für und Wider, das sich über die einzelnen Schularten und über die gesamte Gestaltung unserer höheren Schule im allgemeinen vorbringen läßt?" Eine bejahende Antwort auf diese Frage ist auch vom Standpunkte meiner Anschauungen aus selbstverständlich; aber es muß doch sehr unterschieden werden zwischen der ruhig verständigen Besprechung vorhandener Schäden, wie sie dringend nötig ist, und zwischen den in unbedachten Superlativen sich bewegenden, nach Ton und Inhalt geradezu unreifen Expektorationen, mit denen heutzutage noch schulpolitischer Übereifer ganze Broschüren anfüllt. Und wenn es nur Nichtschulmänner wären, die in sicher guter Absicht, aber herzlich wenig glücklicher Durchführung „die deutsche Schule auf die Anklagebank" bringen! Doch nein, es treten Männer der Schule selbst und zum Teil im übrigen sehr tüchtige Männer auf und verkünden dem entsetzten Publikum unter maßlosen Übertreibungen, wie sehr die höhere Schule auf dem Holzwege ist, wie sie der deutschen Jugend alle Lebensfreude austreibt und sie an Geist und Körper systematisch schädigt und wie der deutsche Lehrer erzieherischen Einfluß auf seine Schüler überhaupt gar nicht auszuüben vermag. Und das Publikum prüft vielfach nicht nach und ist vielfach nicht in der Lage, genauer nachzuprüfen, wie weit der Urheber dieser erschütternden Anklagen denn den nötigen Überblick besitzt, um so schwerwiegende Meinungen auszusprechen; das Publikum besitzt kein Nationale dieses hitzigen Schulpolitikers, aus dem es ersehen kann, ob er auf Grund ausreichender Sachkenntnis und eigener Erfahrung sein Urteil abgibt.

Wir wenden uns zu einem dritten und letzten Bedenken, das dem heutigen Verlaufe unserer schulpolitischen Schriftstellerei entgegenzuhalten ist: Sie entbehrt nicht nur oft der nötigen wissenschaftlichen Gründlichkeit und Zuverlässigkeit, schädigt nicht nur vielfach den wissenschaftlichen Lehrerstand in sich und seine Tätigkeit in den Augen des Publikums, sondern es fehlt ihr in sehr zahlreichen ihrer Vertreter auch die erforderliche Fühlung mit demjenigen Teil der pädagogisch-staatswissenschaftlichen Forschung, der sich mit dem Gesamtgebiet der Volkserziehung beschäftigt. Von diesem Gesamtgebiet stellt die Arbeit der Schule, und der höheren Schule im besonderen, nur einen kleinen Ausschnitt dar; wer aber diese Arbeit richtig verstehen und beurteilen will, der muß von dem Wesen und der Beschaffenheit des Gesamtgebietes eine ausreichende Vorstellung haben, und das ist bei sehr vielen unserer Schulpolitiker leider nicht der Fall. Um an einzelnen Beispielen klar zu machen, was ich meine: man wirft der höheren Schule heute gern alle möglichen Unterlassungssünden vor, kann sich gar nicht genug tun mit allen möglichen neuen Aufgaben, die man von ihr erledigt wissen möchte. Wofür soll die Ärmste nicht alles sorgen? Handarbeit, nicht nur für Mädchen, sondern auch für Knaben, Spiel- und Erziehungsstunden unter Aufsicht von Lehrern, desgleichen Schwimmen, dazu Pflege der Musik auch über den naturgemäß angebrachten Gesangunterricht hinaus; die Liste ließe sich noch vermehren, zumal wenn man der Unterrichtsfächer gedenkt, die — bis zum Sonderunterricht in Rechtskunde — der höheren Schule alle zugemutet werden; aber halten wir ein und stellen die doch recht nötige Grundfrage: ist es im Wesen der höheren Schule denn wirklich begründet, daß sie die Erledigung aller dieser Aufgaben übernimmt? Schalten wir

nicht, indem wir sie damit be- oder besser gleich überlasten, andere Träger der Volkserziehung aus, die zur Durchführung dieser Aufgaben geeigneter und auch an sich berufener sind? Nach meiner Ansicht muß diese Grundfrage entschieden dahin beantwortet werden, daß wir uns mit allen den oben aufgezählten Forderungen nicht an die richtigste Adresse wenden, wenn wir mit ihnen an die höhere Schule herantreten. Da ist vor allem das Elternhaus, dem es selbst nur heilsam sein kann, wenn ihm von den erwähnten Aufgaben die eine oder die andere zugewendet oder belassen wird. Wir erweisen unserer Kultur wirklich keinen Gefallen, wenn wir die erzieherische Tätigkeit des Elternhauses immer mehr ausschalten und die Schule zum Mädchen für alles machen. Und ebensowenig handeln wir richtig, wenn wir durch einseitiges Betonen der Fachschulbildung den beruflichen Verbänden die Fortbildung abnehmen, die sie den jungen Angehörigen ihres Standes angedeihen zu lassen verpflichtet sind.

Und genau so verkehrt wie die einseitig gepflegte Fachschule ist — um das gleich hier anzufügen — auch die höhere Einheitsschule vom volkserziehungswissenschaftlichen Standpunkte aus; ihre schultechnische Unmöglichkeit soll hier unerörtert bleiben — ruhige Nachprüfung aller bisher vorgeschlagenen Einheitsschullehrpläne läßt nach meiner Ansicht mehr als deutlich erkennen, daß dies Nebeneinander so vieler Fächer entweder zur Überbürdung oder zu Scheinleistung und Oberflächlichkeit führen muß. — Aber setzen wir einmal den Fall, diese technische Unmöglichkeit sei behoben, es ließe sich wirklich ein Lehrplan finden, der alle die 14 Fächer in gesunder Weise in einem Unterrichtsorganismus zusammenbringt: Würde die Einstellung aller höheren Schulen auf diesen Lehrplan für unsere Kultur etwa ein Segen sein? Ich glaube, wer das Gesamtbild der Volkserziehung vor Augen hat, kann diese Frage nur mit einem entschiedenen „Nein" beantworten. Gerade das Nebeneinander verschiedener Bildungswege — gleichberechtigter Bildungswege, wie ich hinzusetzen möchte — schafft ja reges Leben, bewahrt die einzelnen Berufsarten wie auch unsere ganze Kultur vor Erstarrung und Einseitigkeit. Ich kann mir sowohl für die Gesamtheit unseres öffentlichen Lebens wie für die Mehrzahl der Berufsarten kein fruchtbareres Zusammenwirken denken als das solcher Männer, deren einer Teil gelernt hat, in strengster historischer Auffassung immer das Werden der Zustände und Entwickelungen möglichst weit zurückgreifend ins Auge zu fassen, während der andere in der vielseitigen Beobachtung des gegenwärtigen Lebens seine Stärke hat. Humanisten im freien und schönsten Sinne des Wortes können wir alle sein, Humanisten in dem Sinne des Wortes aber, das als technischer Ausdruck unserer historischen Pädagogik im Gebrauch ist, sollen wir gar nicht alle sein; denn die schöne Verbindung vom prüfenden Rückwärtsschauen und frisch zugreifenden Vorwärtsdringen, die wir als Volksganzes brauchen, sie fordert ja geradezu das Nebeneinander dieses Humanismus im Sinne der historischen Pädagogik und eines Realismus, der sich weder der Sache zu schämen braucht, die er vertritt, noch seines Namens. Halten wir also beide in Ehren in unserer Volkserziehung und hüten uns vor einer Schulpolitik, die zwei Herren dienen möchte und keinem recht dienen kann.

Noch eine andere Gefahr liegt vor, wenn jemand Schulpolitik treibt, ohne das Gesamtgebiet der Volkserziehung überblickt zu haben: er wird

die Bedeutung der Schule überschätzen. Man liest jetzt häufig in den Zeitungen die Behauptung, den Japanern hätte ihre ganz auf modernen Bildungselementen beruhende Schule mit in erster Linie zu ihren großen Erfolgen verholfen; man muß doch dabei bedenken, daß noch viele andere Faktoren der Volkserziehung dazu beitragen, ein Volk groß und leistungsfähig zu machen.

Es liegt hier ein ähnlicher Fehler vor wie bei denjenigen Äußerungen, die man in schulpolitischen Erörterungen gelegentlich über die deutschen Erfolge des Jahres 1870/71 zu lesen bekommt; der Kampf um das Gymnasialmonopol ist es namentlich gewesen, der für das Verhältnis der humanistischen Bildung zu diesen Erfolgen die Frage nach dem „Weil oder Obgleich" hat aufwerfen lassen. Ich halte es nicht für zulässig, diese Frage für eine bestimmte einzelne Art der höheren Schule überhaupt aufzuwerfen; die Schulform und Schulart ist es in solchen Fällen nicht, die den maßgebenden Einfluß übt; diesen Einfluß übt vielmehr der Gesamtgeist der höheren Schule, der seinerseits wieder dem Zeitgeist gegenüber weit mehr passiv und Richtung empfangend als Richtung gebend gegenübersteht. Ich bringe absichtlich den Begriff des „Zeitgeistes" hier in die Erörterung herein; denn auch mit ihm treibt unsere heutige schulpolitische Schriftstellerei vielfach ein nach meiner Ansicht ziemlich oberflächliches Spiel, indem sie mit schier verblüffender Sicherheit allerhand üble Erscheinungen dieses Zeitgeistes der Schule oder Schulart in die Schuhe schiebt und mit derselben Zuversichtlichkeit von einer Schulreform oder von einer anderen Schulart die Heilung der Schäden bestimmt in Aussicht stellt.

Diese Übersetzung der Tragweite des Schulunterrichtes, h. A., sollten die Vertreter der Schule selbst am wenigsten mitmachen; sie geraten sonst auf einen Irrweg, dessen klassisches Beispiel an eine Erinnerung der alten Kaiserstadt gebunden ist, in der wir heute tagen: Ich meine jenen wunderlichen Moment aus der Geschichte der Pädagogik, in dem Wolfgang Radtke dem Deutschen Reiche sein Memorial vom Jahre 1612 übergab. Was vermaß sich der tüchtige, aber der maßvollen Selbstkritik ziemlich stark entbehrende Schulmann nicht alles durch seine Schulreform für Kaiser und Reich zu leisten! Sie wissen, eine und die andere seiner in ihrer Zuversichtlichkeit fast komisch wirkenden Verheißungen haben ihm einsichtige Freunde gleich zu Anfang mühsam gestrichen; aber auch was übrig blieb, konnte vor dem Vorwurf der Charlatanerie nicht ganz gesichert bleiben, und uns erwächst aus dem Verlaufe dieser moralischen Niederlage eines an sich vortrefflichen Mannes, der leider nicht bei seinem Leisten blieb, eine gerade heuzutage wieder recht beherzigenswerte Lehre — die Lehre, daß wir zwar sicher hoch denken sollen von dem, was die Schule der Nation an wirkungskräftigen Werten zu schaffen vermag, daß wir aber nicht glauben sollen, die Schule könne alles leisten und sei — die Kehrseite der Medaille! — auch für alles verantwortlich.

Aber die Zeit drängt, h. A., und ich muß daher den vielleicht so schon zu lang gewordenen negativen Teil meiner für heute geplanten Ausführungen verlassen. Mit allerlei Bedenken gegen den derzeitigen Verlauf unserer schulpolitischen Schriftstellerei habe ich Sie bisher beschäftigt und habe in bezug auf die dabei angefochtene Art der Schulpolitik ein „Los von der Schulpolitik" gerufen. Und dies „Los von der Schulpolitik" beruhte darauf,

daß diese Art der Schulpolitik mit den Forderungen einer gesunden Pädagogik — einmal der wissenschaftlichen Pädagogik an sich, dann der praktischen Pädagogik und endlich auch der wissenschaftlichen Pädagogik im Verhältnis zum Gesamtgebiet der Volkserziehungswissenschaft — durchaus nicht im Einklang stand. Suchen wir diesen Einklang herzustellen und fragen uns: welchen Verlauf müssen wir für unsere schulpolitische Arbeit und Schriftstellerei wünschen, damit sie, den Forderungen einer gesunden wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik entsprechend, möglichst unanfechtbar und möglichst nutzbringend sein kann?

Ich glaube wirklich, h. A., es heißt nicht zu viel behaupten, wenn man ausspricht, daß es uns an einer wissenschaftlich begründeten Schulpolitik überhaupt noch beinahe ganz fehlt. Und dieser Mangel darf uns kaum Wunder nehmen, wenn wir in Betracht ziehen, daß ja eigentlich auch die Organe noch fast ganz fehlen, denen die Pflege einer schulpolitischen Wissenschaft zuzufallen hat. An den meisten unserer Universitäten besteht kein Lehrstuhl für Pädagogik: Die Vertreter der Philosophie sind es, die — wir dürfen wohl sagen: nebenbei — auch über pädagogische Dinge lesen. Aber das liegt ja bei diesem Sachverhalt auf der Hand: einzelne Hilfswissenschaften und Zweige der Erziehungswissenschaft können bei diesem Sachverhalt ja recht wohl gefördert werden, unter anderen können Psychologie und Ethik zugunsten der so eng mit ihnen verbundenen Pädagogik dabei sehr gut fahren; aber die Dinge, die den Gegenstand der mit Recht so lebhaft und eindringlich betriebenen Schulpolitik bilden, die Dinge kommen bei diesem Sachverhalt entschieden zu kurz.

Nachdem der Redner diese Forderung in geradezu großartiger Weise begründet hatte, stellte er noch eine Reihe von Nebenforderungen auf. Von den nun folgenden Ausführungen sollen jedoch nur die Hauptpunkte erwähnt werden.

Erfreulich ist, daß neuerdings die Schulmänner auch in die leitenden Verwaltungsstellen berufen werden. Die mangelnde Wissenschaftlichkeit hat auch zu der Verhetzung der Eltern geführt. Durch gedruckte Schulführer, allenfalls auch durch Volksvorlesungen sollten in jeder größeren Stadt die Eltern über die Schulfragen aufgeklärt werden, damit an die Stelle der Voreingenommenheit wirkliche Sachkenntnis tritt. Wenn man sagt: Die Forderungen der Gegenwart müssen von der Schule erfüllt werden, so ist das nichts als eine gefährliche Redensart. Von der jetzigen Form der schulpolitischen Literatur müssen wir uns lossagen; denn sie ermangelt des Sinnes für Wissenschaftlichkeit und für die Einreihung der Schule in den Gesamtbetrieb der Volkserziehung. Was wir erstreben müssen, ist Schulpolitik und Pädagogik in engster unlöslicher Verbindung. (Lebhafter Beifall.)

Mit dem Dank an den Redner verband der Vorsitzende eine Reihe geschäftlicher Mitteilungen und schloß dann die neunte Hauptversammlung mit einem Hoch auf den Kaiser. An die Verhandlungen schloß sich ein Festmahl im Palmengarten. Ein Besuch der Saalburg hat am Montag den Abschluß der Tagung gebildet.

Hannover. **Preßler.**

---

2. Zum Lehrplan der Reformschulen.

Von Prof. J. **Gutersohn** in Ettenheim (Baden).

Ein sehr wichtiger Vortrag ist voriges Frühjahr am 23. bayerischen Gymnasiallehrertag zu Würzburg gehalten worden, indem der Hauptredner (Dr. Henrich-Neustadt) über „die Reformbewegung auf dem Gebiete des Gymnasialschulwesens“ sprach. Nach einem geschichtlichen Rückblick über diese Frage wurden namentlich die Erfahrungen besprochen, die der Vortragende bei seinem längeren Besuche der Musteranstalt dieser Art, dem Goethe-Gymnasium in Frankfurt, gemacht hat. Dr. Henrich schilderte in eingehender Weise seine Wahrnehmungen hinsichtlich der Organisation und des Unterrichtsbetriebes in den einzelnen Lehrgegenständen und kam dann zu dem Schlusse, daß trotz des Eifers und der Hingabe der Lehrkräfte, trotz des guten Schülermaterials und der trefflichen Ausstattung der Schule die Leistungen nicht besser, sondern im Gegenteil nach mehr als einer Hinsicht geringer seien, als die der bayerischen Gymnasien. Das gelte insbesondere von den Fächern wie die französische und deutsche Sprache, in denen man doch nach intensivem neunjährigen Betriebe Hervorragendes erwarten sollte. Vor allem sei auch der organische Aufbau der einzelnen Unterrichtsstunden nicht festgelegt; die Lehrmethode, mit der man das Ziel wesentlich leichter als bisher erreichen wollte, bedürfe sogar der Verbesserung; das einseitige synthetische Verfahren bedeute einen Mangel für die tiefere wissenschaftliche Vorbildung; die Leistungen in den alten Sprachen ließen zu wünschen übrig usw. Selbst für den Fall, daß man mit Hintansetzung des Stilistischen die Lektüre mehr in den Vordergrund rücke, sei das Bildungsziel des Gymnasiums nach dem Frankfurter System schwerlich erreichbar.

Der abgekürzte Betrieb gerade in den alten Sprachen lasse weit weniger als in der alten Gelehrtenschule Zeit für Wahlfächer übrig, ja überbürde sogar die Schüler. Auch der praktischen Durchführung des Reformgymnasiums stünden bedeutende Schwierigkeiten entgegen, da bekanntlich die Städte und die Eltern für die Kosten aufzukommen hätten. All dies seien Gründe, die entschieden zu Ungunsten des Reformgymnasiums sprächen, dem ein Vorzug gegenüber den bayerischen Anstalten keineswegs eingeräumt werden könne.

In der anschließenden Besprechung wurden die vorgetragenen Ansichten namentlich von dem Universitätsprofessor Dr. Stölzle-Würzburg unterstützt, der zwar sinngemäßen und notwendigen Reformen nicht abgeneigt zu sein erklärt, aber die bestehenden Einrichtungen für durchaus befriedigend hält, wobei allerdings zu beachten ist, daß Bayern für das Latein die kleinste Stundenzahl hat, nämlich in allen Klassen zusammen 66 in der Woche, gegen z. B. 72 in Baden. Die ganze Frage ist von solcher Bedeutung, daß sie es verdient, etwas eingehender in der Fachpresse besprochen zu werden. — Daß die finanziellen Verhältnisse die Verbreitung der Reformgymnasien hindern werden, solange nämlich der Staat sie nicht den anderen gleichartigen Schulen gleichstellt und deren

Unterhalt den Städten überläßt, ist klar und wohl einstweilen kaum zu ändern; aber eine Forderung der Gerechtigkeit bleibt es doch, daß die Grundsätze in der Unterstützung der höheren Lehranstalten einmal neu geregelt werden und daß namentlich jede Großstadt, bei der ein zweites Gymnasium Bedürfnis ist, daran den gleichen Beitrag bezahle, wie für eine Realanstalt; oder umgekehrt, wenn sie als einzige Mittelschule ein Reformgymnasium einrichtet, sollte der Staat einen wesentlichen Teil der Kosten übernehmen.

Auf eine Erörterung der vom Redner geäußerten Ansichten bezüglich des organischen Aufbaues der Unterrichtsstunden und Lehrmethode näher einzugehen, ist hier nicht möglich, vor allem weil die Einzelheiten der Ausführungen nicht genauer bekannt sind, und andererseits solche Darlegungen zu weit führen würden. Zwei Punkte aber sind jedenfalls allgemein verständlich und deshalb einer näheren Besprechung wert: es ist zunächst die Behauptung, daß der abgekürzte Betrieb in den Oberklassen weniger Zeit für Wahlfächer übrig lasse und sogar die Schüler überbürde. Wer die Sache aus eigener Erfahrung kennt, wird diesem Urteil eine gewisse Berechtigung nicht absprechen können; zu einer geistigen Überbürdung führt unzweifelhaft wenigstens die Einrichtung des Lehrplanes, daß ein Fach (Latein) in mehreren Klassen nicht weniger als zehn Wochenstunden hat. Da häuft sich eine solche Masse von Lehrstoff an, daß der Schüler ihn einfach nicht verdauen kann und daß dafür andere Fächer darunter leiden müssen; eine solche Anordnung sollte geradezu vom hygienischen Standpunkte aus verboten werden.

Dennoch wäre es durchaus Unrecht, deshalb über die ganze Schuleinrichtung abzusprechen; es gibt vor allem eine sehr wirksame Art der Abhilfe, wenn man nämlich, durch die Erfahrung belehrt, nicht eigensinnig an der vielleicht zuweit gehenden Verkürzung des Lateinunterrichtes festhält, vielmehr das tut, was eine entsprechende Anstalt in Sachsen (Plauen) mit Erfolg durchgeführt hat, jene Sprache also statt erst im vierten Schuljahr (Untertertia) schon im dritten (Quarta) durch einen mehrstündigen Vorkursus anfangen läßt. Das gibt einen viel besseren, natürlicheren Stundenplan ohne jede bedenkliche Überhäufung für irgend ein Fach. Es ist nicht durchaus nötig, daß das Latein mit einer großen Stundenzahl beginnen müsse; im Privat- wie im Schulunterrichte gibt es genügend Erfahrungen, daß durch einen solchen drei- oder vierstündigen Vorkursus wirksam vorgearbeitet werden könnte, ohne daß die betreffende Klasse (wo dafür Französisch und Deutsch gemindert werden dürften) irgend überbürdet würde. Der große Vorteil einer solchen Änderung des Lehrplanes wäre besonders auch, daß das Griechische (oder an der Realabteilung das Englische) dann schon in Obertertia begonnen werden könnte, was dem nicht unberechtigten Vorwurfe, es lohne sich nicht, auf der Unterstufe wegen nur eines Jahres jene Sprachen zu beginnen, den Boden entziehen würde. Der Lehrplan könnte sich so (auf Grund der in Frankfurt bestehenden Einrichtungen) ungefähr nach umstehender Zusammenstellung gestalten:

a) Gymnasium.

Lehrfächer	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zus.	Jetziger Lehrplan
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19
Deutsch und Geschichtserzählungen	6	4	3	3	3	3	3	3	3	31	31
Lateinisch	—	—	4	8	8	8	8	8	7	51	51
Griechisch	—	—	—	—	4	7	7	7	7	32	32
Französisch	5	6	4	3	3	3	3	3	3	33	31
Geschichte und Geographie	2	3	5	4	3	2	2	2	3	26	26
Mathematik	5	5	5	5	3	3	3	3	3	35	35
Naturwissenschaft	2	2	3	2	2	2	2	2	2	19	19
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	8
Zusammen . . .	25	26	28	29	30	30	30	30	30	258	256
Jetzt	25	25	28	29	29	30	30	30	30	256	

b) Realgymnasium.

(Klasse VI bis IV gemeinsam mit Gymnasium.)

Lehrfächer	VI—IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Zus.	Jetzig. Lehrplan
Religion	7	2	2	2	2	2	2	19	19
Deutsch und Geschichtserzählungen	13	3	3	3	3	3	3	31	31
Lateinisch	4	6	6	6	6	6	5	39	39
Französisch	15	5	4	4	4	3	3	38	38
Englisch	—	—	3	5	4	4	4	20	18
Geschichte und Geographie	10	4	4	3	3	3	3	30	30
Mathematik	15	5	4	4	4	4	4	40	42
Naturwissenschaften . . .	7	3	3	3	4	5	4	29	29
Schreiben	4	—	—	—	—	—	—	4	4
Zeichnen	4	2	2	2	2	2	2	16	16
Zusammen . . .	79	30	31	32	32	32	30	266	266
Jetzt	78	30	30	32	32	32	32	266	—

Die Abweichungen von der Gesamtstundenzahl der einzelnen Klassen sind ganz unbedeutend und die kleine Erhöhung jedenfalls beim Gymnasium unbedenklich. Die große Stundenzahl für Mathematik und Naturwissenschaften beim Realgymnasium hat im Vergleich zu der gleichberechtigten anderen Schule keinen rechten Sinn und wirkt sicherlich fast abschreckend; sie dürfte wohl ohne jeden Schaden noch etwas gemindert und dafür Deutsch oder Französisch verstärkt werden. Der Hauptvorteil des Lehrplanes würde, wie angedeutet, der sein, daß diejenigen Schüler, die mit dem Freiwilligenschein austreten, statt nur ein Jahr zwei Jahre lang Griechisch oder Englisch gehabt haben, wodurch die Stellung dieser

sonst bedrohten Fächer befestigt ist. Wenn dafür die Einheitlichkeit mit dem Realschullehrplan um ein Jahr verkürzt ist, also der Schüler sich um so viel früher entscheiden muß, welche Richtung er einschlagen will, so ist das praktisch nicht von so großer Bedeutung, da immerhin eine Anzahl schon in der Sexta sich entschieden haben und die vier Stunden Latein der Quarta, wenn nötig, auch ziemlich leicht nachgeholt werden können. Der gemachte Vorschlag verdient es also wirklich, in wohlwollende Berücksichtigung gezogen zu werden; mancher ungünstigen und doch teilweise berechtigten Kritik wäre so wirksam entgegengearbeitet.

Will man aber durchaus darauf bestehen — allerdings eher zum Schaden der Anstalt — und unter allen Umständen den Beginn des Lateinunterrichtes im vierten Jahreskurse (Untertertia) belassen, so sollte man wenigstens dahin streben, diese schwer schädigende Anhäufung von zehn Wochenstunden auf ein Fach zu beseitigen. Es liegt in der Natur der Sache, daß der Unterrichtsbetrieb, um bei Lehrer wie Schüler die Überspannung der Kräfte zu vermeiden, ein minder strammer, die Zeit weniger ausnützender sein wird, wie natürlich auch bezüglich der Hausaufgaben eine richtige Verteilung und Nutzbarmachung schwieriger ist; schon hieraus geht hervor, daß voraussichtlich mit acht Wochenstunden (was gerade genug wäre) ungefähr dieselben Ziele erreicht würden. Sollte aber letzteres nicht der Fall sein, so wäre auch dies für eine Anstalt, die ein Reformgymnasium sein will, nicht so schlimm, ja wahrscheinlich besser und natürlicher. Man brauchte ja die Lektüre gar nicht zu beschneiden, sondern nur die grammatisch-stilistischen Anforderungen etwas zu ermäßigen und dann bei der Reifeprüfung nach dem Vorschlage eines bewährten Fachmannes der Neuzeit, des verstorbenen Oberschulrats Dr. Schiller (Hessen), zu verfahren, dem bekanntlich der hervorragende Gelehrte Dr. Paulsen (Berlin) hierin beistimmt.

Mit scharfer Logik und in trefflicher Weise hat nämlich Schiller, der ja lange Gymnasialdirektor war, in einer kleineren Schrift („Aufsätze über die Schulreform 1900") die Ansicht begründet, daß „das Lateinische vollends seines stilistischen Charakters entkleidet, also die lateinische Schreibübung als Zielleistung (weil heute widersinnig) aufgehoben werden und dafür die Übertragung ins Deutsche der Prüfstein sein müsse"; die Gesamtsumme der Lateinstunden am (alten) Gymnasium könne dann, wie in Österreich, auf 52 herabgesetzt, der Anfang des Faches auf Quinta verschoben werden. Der Verfasser der Darlegungen weist namentlich auch nach, wie dadurch die ganze Schulorganisation erleichtert und Fächer, wie Deutsch, neuere Sprachen, Naturwissenschaften besser zu ihrem Rechte kommen könnten. Da aber das Reformgymnasium jetzt schon den Anspruch erhebt, mit seinen 51 Lateinstunden ungefähr zum gleichen Ziele zu kommen, wie das alte Gymnasium mit 68 bis 72, so dürfte es dann ein (nach obigem Vorschlag) ermäßigtes Ziel auch mit einigen Stunden weniger noch erreichen; mit anderen Worten, es dürften dann die zehn Stunden in den zwei Anfangsklassen auf sieben bis acht herabgesetzt und anderen vernachlässigten Fächern zugegeben werden.

Kann man sich indes zu keiner der beiden Änderungen entschließen, so darf es einmal ausgesprochen werden, wie der Vortragende in Würzburg es getan hat, daß dann wenigstens für das Gymnasium die alte

Einrichtung, besonders nach bayerischem Lehrplan, die bessere ist; allerdings noch weit pädagogisch richtiger wäre in diesem Falle der von Schiller gemachte Vorschlag des Beginns der Fremdsprachen in Quinta.

Wie weit man leider in den leitenden Frankfurter Schulkreisen davon entfernt ist, eine Herabsetzung der Lehrziele in den altklassischen Sprachen zu befürworten oder zu wünschen, beweist eine in der Tagespresse erschienene Erwiderung des dortigen Direktors der Reformschule (Dr. Bruhns), worin im Gegensatz zu der Behauptung Henrichs (die Leistungen in jenen Fächern ließen zu wünschen übrig) mit Genugtuung erwähnt wird, daß man sogar im Griechischen es dazu bringe, daß die Schüler in dieser Sprache kurz über Gelesenes berichteten. Wenn allerdings solche Zielleistungen vorschweben — die aber sicherlich nicht ohne große Anstrengung der Schüler zu erreichen sind —, dann wäre es doch besser, von dem Namen eines Reformgymnasiums abzusehen. Wie der genannte Vortragende mit richtigem Gefühl bemerkt, erwartet man von einer solchen Schule besonders bessere und höhere Ergebnisse des deutschen und französischen Unterrichtes, und wenn diese nicht erreicht werden, so ist die neue Lehreinrichtung nicht mehr recht begründet.

Es ist für diese Anstalt verhängnisvoll, daß deren geistige Leiter sich so sehr darauf versteifen, gerade auf der altsprachlichen Seite keine Zugeständnisse (im Sinne der Schillerschen Vorschläge) zu machen. Wer einigermaßen Einblick in die Verhältnisse hat, muß sich sagen, daß ohne Änderung des Lehrplanes die Anstalt mit den jetzigen Zielen in jenen Fächern nie recht wird gedeihen können, daß innere Überbürdung der Schüler in einzelnen Klassen unvermeidlich bleibt und daß die nationalen wie modernen Bildungsstoffe, deren Pflege in der Gegenwart so dringend nottut und allein dem Volksleben neue geistige Kräfte zuführen wird, nicht in der Weise zu ihrem Rechte kommen, wie es beim Reformgymnasium unbedingt der Fall sein sollte; wie es jetzt ist, steht es allzusehr unter dem drückenden Joche der Altphilologie.

Wenn so aus den angeführten Gründen gesagt werden kann, daß das Gymnasium, sofern es bei seinen alten Lehrzielen bleiben und nicht sich auf eine nur zweijährige lateinlose Unterstufe beschränken will, wohl besser daran tut (wenigstens in Großstädten, wo mehrere Mittelschulen sind), den alten Lehrplan beizubehalten, bestehen für das Realgymnasium mit Reformlehrplan nicht dieselben Verhältnisse. Schon die Tatsache, daß wenigstens in Preußen bei der Reifeprüfung nur die Übersetzung aus dem Lateinischen gefordert wird, ermöglicht die Ermäßigung der Stundenzahl in dieser Sprache, verhindert die so nachteilige Anordnung eines wöchentlich zehnstündigen Unterrichtes in jenem Fache: dadurch aber ist die Verbindung einer Anstalt genannter Art (allerdings auf Grund des Frankfurter, nicht des Altonaer Lehrplanes) mit der Realschule erleichtert. Sobald aber einmal überall die Berechtigungsfrage in gerechter und freisinniger Weise gelöst ist, wird sicherlich eine so kombinierte Lehranstalt die eigentliche Schule der Zukunft zumal für alle kleineren Städte sein. Es ist zu hoffen, daß dieser Gedanke bei Zeiten in den entscheidenden Kreisen zum Durchbruch kommen möge; die höhere Allgemeinbildung des Volkes wird ihre großen Vorteile davon haben!

III. Sprechsaal.

1. Dritter Kunsterziehungstag (Musik und Gymnastik) in Hamburg.

Von Oberlehrer Dr. Karl Lorenz in Hamburg.

Der dritte Kunsterziehungstag hat nicht die Hoffnungen derer erfüllt, die durch die beiden ersten Tage in Dresden und Weimar zu Freunden dieser neuen Richtung in der Pädagogik gewonnen waren. Noch weniger natürlich konnten durch diese Verhandlungen die abseits Stehenden, die sorgsamen Hüter der alten Schulfestung, zu der Ansicht bekehrt werden, daß mancher Stein der Gelehrtenburg doch schon recht bröckelig geworden sei und durch neue ersetzt werden müsse.

Den Grund zu diesem wenig erfreulichen Verlaufe der Tagungen sehen wir in der größeren Schwierigkeit, die diese Unterrichtsgegenstände in bezug auf ihre künstlerische Behandlung bieten, während bei der Kunst (Dresden) und dem Deutschen (Weimar) die Schäden der alten Schule offenkundiger waren und daher leichter Neuland gewonnen werden konnte. Ein weiterer Grund war die in künstlerischer Hinsicht allerdings zu rechtfertigende gleichzeitige Beratung über das Paar, Musik und Gymnastik, die als Programm sich schön anhörte, in der Ausführung selber aber Schwierigkeiten verursachte. Ferner war diesmal von Turnlehrern und Gesanglehrern eine größere Anzahl der alten und vermittelnden Richtung anwesend als früher; es waren ferner weniger Künstler, zu viel Nurfachleute vertreten, und einzelne Redner gaben sogar?, was man nicht erwartet hatte, am allerwenigsten auf einem Kunsterziehungstage, wo doch die Form mindestens eine mustergültige sein sollte. Es fehlte der richtige Geist, der Schwung, das Vorwärtssteuern mit klaren Augen und warmen Herzen, und so wurde es — von einigen Ausnahmen abgesehen — ein oft unrühmliches, zu lautes Streiten zwischen der alten und neuen Schule und ihren Vertretern.

In der Musik wurde gegen die Alleinherrschaft des Klaviers, der Violine, gegen das mechanische Grammophon und das Pianola, von einigen auch gegen das Harmonium im Hause gekämpft. Die Geige wollte man aus dem Gesangsunterrichte in der Schule verbannen. Statt dessen sollte man wirklich gute, einfache Hausmusik auf leicht erlernbaren Instrumenten pflegen; für den Gesangunterricht in der Schule müßte mehr Zeit bewilligt werden; das Klavier sollte auch für die Volksschule nicht zu kostspielig sein; und im Unterrichte müßten viel mehr die guten alten Volkslieder, auch Liebeslieder berücksichtigt werden. In Volksschulkonzerten könnte man am besten nach einer mündlichen Einführung die Schüler und Schülerinnen und auch die schulentlassene Jugend zum Verständnis guter Musik erziehen.

So lautete die Parole am ersten Tage. Am zweiten entbrannte der Streit um das alte und neue Turnen noch heftiger.

Die heutigen Frei- und Geräteübungen, so hieß es, wären vielfach zu formverbildenden und körperschädigenden Gewohnheiten geworden und müßten für die Jugend interessanter gemacht werden, daß wieder mehr

Freudigkeit beim Turnen sich zeigte. Die Kokosmatten wurden als Staubfänger im Höllenfeuer verbrannt, und von einigen Extremlern wurde das Nacktturnen — sage und schreibe das Nacktturnen — empfohlen. Die Turnplätze wollte man ziemlich einstimmig möglichst ins Freie legen. Für die volkstümlichen Übungen und Spiele, das Naturturnen mit Laufen, Werfen, Steinstoßen, Schwingen wurde mit Begeisterung eingetreten, ebenso für die Einführung des Schwimmunterrichtes und die mehr sportmäßige Pflege des Tanzes und der Reigenspiele.

Manch gutes Wort hörte man; aber warum mußte man dabei immer zwei gewappnete Männer gegeneinander mit Lanze und Schwert vorgehen sehen und mit dem Schlachtruf: Hie Welf, hie Waibling? Es ist das alte Lied von dem Sturm und Drang, der zu wenig das Gute des Alten beachtet und fürs erste nicht geneigt ist, mit ihm Hand in Hand auf einem mittleren Wege zu gehen, bis die Zeit sie beide von selbst zusammenführt. Besonderes Interesse hatten diese Tage durch praktisches Vorführen von Frei- und Geräteübungen, Gehen und Laufen, Reigenübungen und Tänzen, Spielen und volkstümlichem Turnen, Schwimmen und einem Konzert.

Dies fand fast überall lebhafte Anerkennung; aber selbst hier gabs Nörgler und Bessermachenwoller.

Schade darum, denn dem ruhig Abwägenden schienen die Beratungen nicht bloße Worte zu sein, sondern Saat für kommende Ernten und zu dem zu passen, was der Bürgermeister Mönckeberg, der Vertreter des Stadtstaates, als Hoffnung aussprach, daß die neue Richtung berufen sei, nicht nur Genußfähigkeit zu erwecken, sondern mit Recht das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen in künstlerischem Geiste umzugestalten.

Aber nicht, möchte ich hinzusetzen, von heute zu morgen und nicht im Kampfe um Leben und Tod, sondern in ruhiger, sachlicher, gemeinsamer Arbeit der Alten und der Neuen!

2. Mitteilungen aus Baden.

Endlich ist auch in Baden das erlösende Wort bezüglich der Berechtigungsfrage gesprochen worden, und zwar, wie dies gleich gesagt werden darf, in einer ebenso löblichen als erfreulichen Weise. In einer landesherrlichen Verordnung vom 22. Juli v. J. wurde zunächst folgende Verfügung getroffen: „Der Besitz des vor dem Beginn des Studiums erlangten Reifezeugnisses eines deutschen Gymnasiums, Realgymnasiums oder einer deutschen Oberrealschule berechtigt zur Zulassung zu allen Prüfungen für den höheren Staatsdienst." Gleichzeitig wurde bestimmt, daß also die bisherigen Ergänzungsprüfungen wegfallen, und erwähnt, daß nähere Bestimmungen über Nachweis von Kenntnissen in den alten Sprachen, soweit sie für nötig erachtet werden, nachfolgen sollen.

Genau ein Vierteljahr nachher, am 22. Oktober, erfolgte darauf die weitere Bekanntmachung: „Für den höheren Dienst in der Justiz und inneren Verwaltung wird außer dem Gymnasium auch das Realgymnasium und die Oberrealschule gleichberechtigt. Die Studierenden der Rechtswissenschaft, welche ihr Zeugnis der Reife an einer Oberrealschule

erworben haben, haben ferner in den beiden ersten Semestern an Fortbildungskursen in der lateinischen Sprache zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechtes mit nachzuweisendem Erfolge teilzunehmen. Ihre Zulassung zum ersten Kursus erfolgt nur, wenn sie sich bei dem Leiter desselben darüber auszuweisen vermögen, daß sie sich lateinische Sprachkenntnisse in dem ungefähren Umfange angeeignet haben, welcher der Reife für die Prima des Realgymnasiums entspricht. Die Zulassung zum zweiten Kursus setzt den erfolgreichen Besuch des ersten Kursus voraus." Ganz dieselbe Anordnung ist endlich neuerdings (17. November) für den höheren Finanzdienst getroffen worden.

Jeder Sachverständige wird das Urteil bestätigen, daß die Regelung der Sache durch die Großh. Badische Staatsregierung als in hohem Maße gelungen bezeichnet werden darf. Entsprechend den seinerzeit im Landtage gefallenen Äußerungen (über welche hier auch berichtet worden), ist also das Realgymnasium zunächst dem Gymnasium, wie nur recht und billig ist, vollkommen gleichgestellt; es wird nicht einmal, wie in Preußen und Sachsen der Fall, das Gymnasium als vorzugsweise passende Lehranstalt für dieses Studium bezeichnet.

Jene Fortbildungskurse aber, deren Besuch von den Abiturienten der Oberrealschule gefordert wird, sind dadurch auf festen und klaren Boden gestellt (was nicht überall in gleicher Weise der Fall zu sein scheint), daß als Vorbedingung die Primareife des Realgymnasiums für Latein — wenn auch nicht in ganz schroffer Form — gefordert wird. So wird verhindert, daß Leute von allzu verschiedenen Vorkenntnissen daran teilnehmen, und ein gewisser Erfolg ist besser gesichert. Es ist dies das unbedingt für längere Zeit nötige Übergangsstadium, mit dem sich die Oberrealschule sehr gut wird zufrieden geben können, da ihr ja sonst durch die Verordnung weite Studiengebiete neu eröffnet worden sind. An den einzelnen Groß- und Kleinstädten aber wird es nun sein, dafür zu sorgen, daß wirklich auch überall der realgymnasiale Lehrgang der studierenden Jugend ermöglicht ist.

---

3. Ist eine einheitliche Titulatur für den deutschen höheren Lehrerstand erwünscht?

Denkschrift, im Auftrage des Vorstandes des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands herausgegeben von Professor Dr. **Kolisch** (Stettin) und Professor Dr. **Schuster** (Eutin).

Die Verfasser weisen mit Recht darauf hin, daß unter allen höheren Beamten, d. h. solchen, für deren Anstellung akademische Studien und akademische Prüfungen Voraussetzung und Bedingung sind, es keiner anderen Kategorie so schwer gemacht wird, ihre Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung im staatlichen Organismus anerkannt und durchgeführt zu sehen, wie den Lehrern an den höheren Schulen. Diese Misere ist alt, und sie ist in den meisten norddeutschen Staaten, namentlich in Preußen, bis vor kurzem unverändert geblieben, während es in dieser Beziehung wenigstens in Österreich und den vier süddeutschen Staaten und

in Sachsen besser stand, auch in ein paar thüringischen Kleinstaaten, die wenigstens bestrebt waren, durch bessere Titulierung die Geringfügigkeit der Gehälter ein wenig auszugleichen. Bis vor kurzem suchten auch die Hansestädte etwas darin, ihren Akademikern jeden Titel vorzuenthalten, und besonders schlimm stand es in Preußen, wo die Abneigung der Bureaukratie gegen die studierten Lehrer sich nie geniert hat, „schneidig" aufzutreten.

Auch ich habe es gewagt, mir im Jahrgange 1890 des alten C. O. (S. 721 bis 735) „Ein Wort über Lehrertitulaturen" zu gestatten, was mir sehr übel genommen wurde, selbstverständlich. Damals verstieg ich mich nicht einmal zu der Hoffnung, man möge wenigstens, wie in Sachsen, die Akademiker Oberlehrer nennen, und meinte im allgemeinen: „Die juristischen Titel sind sehr alt, können sich aber auf andere Stände gar nicht oder nur sehr gezwungen anwenden lassen; die Titel, die uns zukommen, sind der Doktor und der Professor, für die höheren Stellen eventuell der Ratstitel." Ich dachte mir damals die Sache so, daß die heutigen Oberlehrer ex officio den Doktortitel erhielten und sich dadurch von den Elementarlehrern und technischen Lehrern unterschieden. In demselben Aufsatze hob ich übrigens mit Bedauern hervor, daß sich für die technischen und Elementarlehrer so schwer ein entsprechender Titel finden ließe. Das ist eine Tatsache; aber sie gibt den Grund ab zu der sehr bedauerlichen zweiten Tatsache, daß die radikale Presse der Volksschullehrer keine Gelegenheit vorbeigehen läßt, jeden den Akademikern verabreichten Tritt mit Genugtuung zu registrieren und sich über geringschätzige Behandlung seitens der letzteren bitter zu beklagen. Diese bedauernswerte Spannung zwischen den beiden Kameraden hat sich in letzter Zeit leider sehr verschärft; aber ich kann aus eigener Erfahrung betonen, daß die „Akademiker" stets nur die Angegriffenen gewesen sind. Der sittliche Wert der „höheren" und der „niederen" Lehrer ist durchaus der gleiche, ob auch die äußere Stellung nicht dieselbe ist. Ist eine so unwürdige Mißgunst in einem anderen Berufe möglich? Wird es z. B. beim Militär dem Subalternoffizier einfallen, den Stabsoffizier scheel anzusehen und ihm zuzurufen: „Eigentlich müßte ich an Deiner Stelle stehen?" Doch das ist eigentlich eine Abschweifung gewesen.

Die Verfasser der hier vorliegenden, in jeder Beziehung vornehm und maßvoll gehaltenen Denkschrift sprechen sich an der Hand der besten Quellen (man entschuldige dies etwas kühne Bild) eingehend über die ganze Entwickelung der Frage aus und heben mit gerechter Entschiedenheit hervor, daß der höhere Lehrerstand in der ganzen Sache wahrlich nicht von kindlicher Eitelkeit geleitet wird. Und doch, mit welchem Hohn wurden die Ansprüche der Lehrer nur zu oft, auch im Parlament, von der regierenden Juristenbureaukratie behandelt! Was sich bei den anderen höheren Beamtenklassen von selbst versteht, soll sich nach der Meinung der Bureaukratie (gleichviel, ob sie demokratisch oder gouvernemental ist) für uns nicht von selber verstehen.

Jedenfalls müssen auch sie einräumen, daß eine einheitliche Titel- und Rangstellung der wissenschaftlichen Lehrer in dem einheitlichen Deutschland eine Notwendigkeit ist. Und da bei den Akademikern der Begriff der wissenschaftlichen Studien das Bezeichnende ihres Berufes ist und die

Kadettenanstalten mit dem die Militärbehörden auszeichnenden praktischen Sinne schon vorangegangen sind, so empfiehlt es sich, auch für die Anwärter des höheren Lehramtes in bezug auf ihre Titulatur darauf das entscheidende Gewicht zu legen; sie muß so beschaffen sein, daß sie den Begriff des Subalternen von vornherein ausschließt. Andererseits steht es fest, daß viele deutsche Bundesstaaten sich aus begreiflicher alter Gewöhnung schwer zu einer einheitlichen Titulatur verstehen würden; deshalb beschränken sich die Verfasser darauf, für den größten Bundesstaat und diejenigen Staaten, die sich, wie z. B. Oldenburg, auch in der juristischen Titulatur im wesentlichen an Preußen angeschlossen haben, eine einheitliche Titelform vorzuschlagen. Danach dürfte sich für Preußen die folgende Titelskala eignen:

Studienreferendar — Studienassessor (statt des häßlichen „Seminarist“ und „Probandus“ usw.).

Studienprofessor — Studienrat — Geheimer Studienrat.

Studiendirektor — Oberstudienrat — Geheimer Oberstudienrat.

Gegen diese Skala läßt sich nichts Ernsthaftes einwenden, und ihr Wortlaut hat den entschiedenen Vorzug, das, worauf es ankommt, prägnant und unzweideutig zum Ausdruck zu bringen. Was die Bezeichnungen „Studienreferendar“ und „Studienassessor“ betrifft, so haben die Juristen keinen Anlaß, über einen Einbruch in ihre Privilegien zu klagen. Gibt es doch auch Referendare und Assessoren vom Bergfach und vom Forstfach! Freilich aber, sträuben werden sie sich hartnäckig genug und wohl noch auf lange hinaus mit Erfolg; gibt man sich doch auch redlich Mühe, die Grenzen zwischen dem höheren und dem niederen Schulfach möglichst zu verwischen und zu vermischen. Aber endlich wird doch die gesunde Vernunft siegen.

Berlin. **L. Freytag.**

IV. Besprechungen[1]).

1. **Der Gute Kamerad.** Illustrierte Knabenzeitung. Neunzehnte Folge. Stuttgart, Berlin, Leipzig, Wien, Union Deutsche Verlagsgesellschaft.

Die treffliche Zeitschrift hat ihr altes Gewand anbehalten, und es ist gut so, denn es ist unverwüstlich und von bewährter Gediegenheit. Ihre Eigenart besteht ja darin, daß stets das belehrende Element dem unterhaltlichen genau die Wage hält, und daß der reiche Verlag in der Lage ist, für die besten Mitarbeiter zu sorgen und auch die Illustrierung gründlich zu berücksichtigen. Wiederum stehen zwei Haupterzählungen im Vordergrunde: Der Buschläufer von Richard Schott und Der Sohn der Wälder von Max Felde, dessen Name schon von früher her einen guten Klang hat. Daß stets auf die unmittelbarste Gegenwart Rücksicht genommen, und daß namentlich den exakten Wissenschaften ein breiter Raum verstattet ist, dürfte zur allgemeinen Beliebtheit der Zeitschrift unter der männlichen Jugend das meiste beitragen; aber auch das Alter kommt auf seine Rechnung und denkt wohl mit einem leisen Gefühl des Neides daran, daß „uns“ in unserer Jugend so etwas nicht geboten wurde! Wer denkt nicht vielleicht an die alte „Jugendzeitung“ von Julin-Fabricius, die sich nur wenige Jahre hielt, schon weil sie gar keine Illustrationen bringen konnte! Die heutige Jugend mit ihrem prächtigen „Guten Kameraden“ hats besser.

Berlin. **L. Freytag.**

---

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

2. Thieme, Dr. F. W. **Neues und vollständiges Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache.** Vollständig neubearbeitet von Dr. Leon Kellner. II. Teil: Deutsch-Englisch. 18. Auflage. Braunschweig, 1905. Friedr. Vieweg u. Sohn. Preis geb. 5 Mk.

Den ersten, den englisch-deutschen Teil hat ein alter und treuer Mitarbeiter des alten C. O., Schulrat Dr. O. Werner in Kreuzburg, im Februarheft des Pädag. Archivs von 1903 kurz, aber mit so nachdrücklicher Empfehlung des trefflichen Werkes angezeigt, daß sie manche bogenlange überwogen hätte. Den jetzt vorliegenden zweiten Teil sandte ich ihm selbstverständlich sofort zu; aber die Sendung kam leider an mich zurück: Der alte Freund war den Anstrengungen seines Amtes vor der Zeit erlegen. Und so trete ich seine Erbschaft an, mit herzlicher Wehmut!

Ich kenne den alten Thieme auch; welcher Anglizist sollte das bei aller Billigkeit brauchbare Buch nicht kennen! Aber was ist jetzt daraus geworden! Der deutsch-englische Teil bietet auf 600 Seiten großen Formats, ungewöhnlich prächtig gedruckt, den für die Bedürfnisse der Gegenwart bearbeiteten Stoff in vorzüglicher, systematischer Ordnung; die große Vollständigkeit ist nur durch praktische Ausnutzung des Raumes und Gliederung des Zusammengehörigen ermöglicht worden; wie der Leser das Buch zu benutzen hat, erfährt er in den ebenso knappen wie übersichtlichen Vorbemerkungen, denen 8 Tafeln über die deutsche Formenlehre und eine Übersicht über Maße, Gewichte und Münzen (auf fast 50 Druckseiten) beigegeben sind.

Von dem Inhalte habe ich eine Anzahl von Stichproben genommen, die mich durchaus befriedigt haben; das Ganze durchzulesen war mir selbstverständlich nicht möglich. Soviel ist gewiß: das Werk ist ausgezeichnet und braucht keine Konkurrenz zu scheuen.

Berlin. **L. Freytag.**

3. Bachems **Illustrierte Erzählungen für Mädchen.** Band 22. Mit 4 Kunstdruckbildern und Einbandzeichnung von W. Roegge jun. Cöln a. Rh. J. P. Bachem. Preis geb. 2,50 Mk.

Wir haben hier eine allerliebste französische Erzählung von E. Meunier „Die Familie des Admirals", sehr gut von F. von Barmen übersetzt. Die Idee ist eine eigentümliche, aber vorzüglich durchgeführte: der Sohn eines Admirals hat sich gegen den Willen seines Vaters verheiratet, der deshalb der jungen Frau den Zutritt zu seinem Hause verbietet. Da der Sohn eine Weltreise antreten muß, so nimmt der alte Herr seine beiden kleinen Enkelinnen und ihre jugendliche Erzieherin bei sich auf. Der Leser merkt bald, daß die Erzieherin in Wirklichkeit die Schwiegertochter ist, und ihr und den beiden reizenden kleinen Mädchen gelingt es bald, das Herz des alten Seemanns zu versöhnen und dauernd zu gewinnen, so daß er die junge Frau willig als seine Tochter anerkennt. Es ist ein liebenswürdiges Buch, an dem alt und jung ohne Unterschied des Geschlechtes seine Freude haben wird.

Berlin. **L. Freytag.**

4. Pistorius, Fritz. **Doktor Fuchs und seine Tertia.** Heitere Bilder von der Schulbank. Berlin, 1905. Trowitzsch u. Sohn. Preis 2,40 Mk., geb. 3 Mk.

Die beiden ersten Schriften des begabten Verfassers haben in den Fachzeitschriften wie in den Tageszeitungen (soviel ich mich entsinne) allgemeinen Beifall gefunden; ob, wie es heißt, in bezug auf die Zeichnung einiger Charaktere gewisse Indiskretionen vorgefallen sind, hat die Kritik nicht zu beeinflussen. Ohne Zweifel wird dies dritte Buch dieselbe Anerkennung finden, und gleich die erste Zeitungskritik, die ich las, stimmt damit überein. Der Verfasser hat sich wieder das schwierigste, aber auch dankbarste „Milieu" gewählt, das der Untertertia, und er zeichnet hier wieder eine Reihe von lustigen, teilweise aber auch recht ernsthaften Bildern, deren Betrachtung und Beherzigung namentlich den Eltern recht dienlich sein dürfte. Das Buch liest sich frisch und flott, und ich glaube nicht, daß sich aus der Kollegenwelt heraus Widerspruch geltend machen wird.

Berlin. **L. Freytag.**

5. **Grävell, H. A. Die neue Bildung.** Aufsätze zur Bildungsreform. Stuttgart, 1905. Heimdall, deutsch-völkisch-sozialer Verlag. Preis 75 Pf.

Unser Mitarbeiter Grävell muß einst auf seinem Berliner Gymnasium üble Erfahrungen gemacht haben; ich freilich auf dem meinigen auch, denn früher wenigstens war die Grammatikpaukerei unleidlich. Daß er im Abiturientenexamen sämtliche Dirnen des Horaz an den Fingern herzählen mußte, ist allerdings der Gipfel der Geschmacklosigkeit.

Der Raum verbietet mir, auf die in seinen Aufsätzen (Philologie oder Kulturwissenschaft; Ruskin als Erzieher; Neue Bildung; Erziehung zur Keuschheit; Erziehung zum Rittertum; Eine deutsche Nationalhochschule) ausgesprochenen Ideen einzugehen. Viele von ihnen sind praktisch undurchführbar, viele sind früher oder später durchführbar; im allgemeinen aber muß er doch auch zugeben, daß die alte grammatistische Methode (die mir z. B. den Horaz völlig verleidete) nicht mehr das Szepter führt und für die Kulturwissenschaft (von der in meiner Jugend auf dem Gymnasium kein Schimmer zu sehen war) doch schon manches geschieht.

Der Aufsatz „Erziehung zur Keuschheit" ist nach meiner Meinung der bedeutendste; er sollte von den Eltern und Lehrern gelesen und beherzigt werden. Es sieht in diesem Punkte böse genug unter uns aus, oben wie unten, und wenn der Verfasser von einem Professor der Sorbonne sich sagen lassen mußte „Vous êtes plus hypocrites que nous", so hatte der Franzose nicht ganz unrecht; das Lob des Tacitus verdienen wir leider nicht mehr, und wir haben kein Recht, uns pharisäisch in die Brust zu werfen. Nichts ist törichter als angesichts der wirklich vorhandenen sittlichen Schäden diese zu leugnen oder den Warner einen schlechten Patrioten zu nennen; sie *sind* vorhanden, und es ist geradezu ein nationales Unglück, daß man die „Lex Heintze" blindlings verwarf, statt sie zu verbessern und dadurch auch den Gegnern der Juristerei annehmbar zu machen.

Für die *Keuschheit* kann die *Schule* nur Eins tun, aber etwas Wirksames. Wenn die Schuljugend *fühlt*, daß ihre Lehrer *reine* Naturen sind, so wirkt das bei allen nach, die nicht zu Hause grundsätzlich verdorben werden. Das ist aber auch alles; die Schule kann weder den Büttel abgeben noch auch den Arzt spielen — bei beidem würde *sie* die Kosten zu tragen haben. Aber das *erstere* ist nicht gering zu schätzen; die Jugend ist feinfühlig genug!

Die Schutzmittel, die der Verfasser zum Schutze der Jugend gegen die Unzucht gibt (S. 33 f.), sind gut und zweckmäßig; auch das, was er über die sexuelle Aufklärung der Jugend sagt. Erfreulich ist es, daß er sich gegen *die* Menschen, die tierischer sind als Tiere, energisch wendet; er macht also eine jetzt beliebte Mode erfreulicherweise nicht mit.

Möge Grävells Schrift von recht vielen gelesen werden; sie verdient es trotz aller ihr höchst schädlichen Übertreibungen und theosophischer Seltsamkeiten.

Berlin. **L. Freytag.**

6. **Frenssen, Gustav. Hilligenlei.** Berlin, 1905. G. Grote. Preis 5 Mk.

Über diesen neuesten Roman *Frenssens* haben die hervorragendsten Kritiker bereits ihre Meinung gesagt, die meist übereinstimmend klingt. Seltsamerweise mischt sich in die bewundernde Anerkennung, welche die „Sandgräfin" und „Die drei Getreuen" begrüßte, aber schon in bezug auf „Jörn Uhl" bereits nicht mehr ganz vorbehaltlos auftrat, jetzt zum ersten Male bei den meisten Kritikern ein gewisser Widerspruch; so viel ich weiß, klingt nur aus dem Feuilleton der „Nationalzeitung" ein unbedingtes Bravo, und *Frenssen* wird sich nicht darüber täuschen, daß dies Bravo weniger dem Dichter als der religiösen Tendenz gilt.

Hilligenlei ist ein kleines Städtchen zwischen Eider und Elbe, mit träge dahinfließendem Leben, das nur einmal durch einen schwindelhaften „Gründer" vorübergehend in Unruhe versetzt wird. Der Held ist Kai Jans, ein armer Junge, dem es zur See nicht glückt, der zum Studium gelangt, Prediger wird, einen wirren Kopf und ein übervolles Herz hat, allenthalben ein echtes Hilligenlei begründen möchte, immer mehr in religiöse Grübelei versinkt und traurig stirbt. Viel mehr interessieren den dafür unempfänglichen Leser die Nebenfiguren, der wetterfeste Steuermann Lau, der rücksichtslose Kraftmensch Piet Boje und vor allem die beiden Schwestern Anna und Heinke, zwei jener kräftigen Frauengestalten, die *Frenssen* uns in ihrer ganzen herben Schönheit vorzuführen weiß; und die Schilderungen von Land und Leuten,

namentlich aber vom Meere mit seiner Wildheit und seinen Schrecknissen beweisen, daß Frenssen doch vielleicht noch nicht (was mancher seiner Freunde fürchtet) seinen Höhepunkt bereits überschritten hat.

Bei der Beurteilung eines so hervorragenden Dichters, wie Frenssen ist, darf kein ernster Kritiker daran Anstoß nehmen, daß er die Haupttendenz nicht teilt; er muß auf eine höhere Warte der Objektivität treten können, wenn er ernst genommen werden will. So mache ich in bezug auf die Tendenz, die Frenssen vertritt und deren Einkleidung der Roman bloß ist, gar kein Hehl daraus: „Geh du linkwärts, laß mich rechtwärts gehn". Ich habe das schon gemerkt, als ich Frenssens „Dorfpredigten" las; sie ließen mich kalt, denn es wurde mir klar, daß der Pastor Frenssen mit dem „Kirchenglauben" schon so ziemlich fertig war; deshalb ist es mir lieb, daß er nicht mehr auf der Kanzel steht. Besser ist besser. Aber ich habe mit großem Interesse Frenssens und Roseggers „Gottsucher" miteinander verglichen: Frenssens Kai Jans ist trotz seines „heißen Herzens" der kühle norddeutsche Rationalist, und Roseggers Gottsucher (d. h. er selbst) ist wesentlich aus Haß gegen Adel und Klerus zum Gottsucher geworden. Also: die Tendenz bedaure ich, aber begreifen kann ich sie, und es fällt mir nicht ein, ihren Vertreter zu verdammen.

Aber — leider hat der Dichter unter der Fiktion, Kai Jans sei der Verfasser, sein negatives Bekenntnis als „Die Handschrift" in eine Form gebracht, die ich um seinetwillen bedaure. Selbst der Rezensent der „Vossischen Zeitung" (der auch die Einschaltung „unkünstlerisch" nennt) gibt zu, daß von der Person des Heilandes jede Poesie abgestreift ist. Die „Handschrift" ist (im Gegensatz zu Rosegger) von einer geradezu unangenehmen Nüchternheit, um nicht zu sagen Plattheit; solch ein Heiland ist ja menschenunmöglich, denn er ist nicht bloß ein gutherziger, übergeschnappter Narr, sondern ein Idiot. Da macht es doch „Prediger" Kalthoff an der Martinikirche in Bremen (der jedenfalls ehrlicher und konsequenter zu Werke geht als die von Frenssen zitierten Gemütsmenschen in Berlin und Breslau usw. usw., die dem Kai Jans den Glauben bestens eliminieren) besser, denn er „beweist" urbi et orbi, daß Jesus Christus nie gelebt habe. Das ist doch ein Standpunkt, und Kai-Frenssen wird immer noch zu den Halben zählen. Ist es aber wahr, daß in den Elbherzogtümern jedermann auf diesem Standpunkte steht?

Bei den großartigen Erfolgen des Dichters wird ihm der Rat eines Rezensenten, der ihn zwar ehrlich hochschätzt, aber nicht auf seinem Standpunkte steht, ziemlich gleichgültig sein. Und doch gebe ich ihn: bitte, keinen Kai Jans mehr! Ein Grübler mag ein braver Mensch sein (vide Tolstoi), aber zum Helden einer Dichtung ist er so wenig geeignet wie möglich.

Das kräftig hervortretende Maß sexueller Sinnlichkeit will ich nicht monieren, obwohl es sich stellenweise reichlich stark äußert. Wie keusch stellt sie sich in den „Drei Getreuen" dar! Hier aber tritt sie mit wahrer Leidenschaftlichkeit auf, und für die Jugend macht sie das in vieler Beziehung große Werk unmöglich. Das erste Kapitel vollends ist geradezu naturalistisch, und wir würden uns freuen, wenn der Dichter nicht noch einen Schritt vorwärts, sondern zwei zurück täte.

Berlin. **L. Freytag.**

7. Ziegeler, Ernst. **Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Sekunda.** Heft I. 4. verbesserte Aufl. Paderborn, 1905. Ferd. Schöningh.

Jeder Kollege weiß, wie groß die Aufsatznot für Quarta und die Tertien sind, teilweise auch für die Sekunda. Jedes Hilfsmittel ist also freudig zu begrüßen, namentlich wenn es so gut ist, wie das vorliegende. Es war ein sehr guter Gedanke des Verfassers, namentlich auch die sprachliche Prosalektüre (neben der poetischen) zur Ausbeutung heranzuziehen. So bringt er 11 Themata aus dem (leider unvermeidlichen) Nepos, 61 aus dem Bellum Gall., 8 aus dem Bell. Civile. Dazu kommen 14 aus Livius XXII, 14 aus Ovid Met., 15 aus der Anabasis, 18 aus der Odyssee. Diesen an die Seite treten 24 Themata aus Uhlands Balladen und Dramen und 33 aus Schillers Gedichten. Es sind wirkliche Dispositionen, zum Teil etwas knapp, weil aus einem Thema mehrere hervorgeholt werden sollten, sonst aber gut und vollständig. Namentlich ist es sehr zu billigen, daß gerade aus Cäsar so viele Themata genommen sind; dadurch wird nicht bloß der deutsche, sondern auch der lateinische Unterricht gefördert. Das Buch verdient Empfehlung.

Berlin. **C. Schröder.**

8. Koch, Ernst. **Unterrichtsbriefe für das Selbststudium der altgriechischen Sprache.** Kursus I. Leipzig, E. Haberland. Peis jeden Briefes 50 Pf.

Das eigenartige Werk, von dem die ersten 5 Briefe (jeder 1 Bogen stark) vorliegen, ist ganz naturgemäß in erster Linie für Erwachsene bestimmt, die sich aus irgend einem Grunde das Griechische noch nachträglich aneignen möchten, ohne die Schule besuchen zu müssen, paßt aber auch recht wohl für Schüler, die von einer realistischen Anstalt auf eine humanistische übergehen möchten. Darum hat sich auch der Verfasser ein ganz bestimmtes engeres Ziel gesteckt: es ist das Verständnis von Xenophons Anabasis. Und er geht durchaus gründlich zu werke, denn er sagt mit Recht: Ohne Sicherheit in den Formen ist eine gedeihliche Lektüre nicht denkbar. Eben deshalb beschränkt er sich auch auf den xenophontischen Wortvorrat. Zunächst nimmt er die notwendigsten Regeln, die zur Bildung von Sätzen unentbehrlich sind, und dann geht er zu den Übungsstücken über, zum Übersetzen von einer Sprache in die andere, mit Aufgaben, die im nächsten Briefe gelöst sind, ebenso mit Fragen und syntaktischen Regeln, so daß der Schüler auf sicherer Basis fortschreitet. Mir gefällt diese ganze Idee recht gut, und ich bin überzeugt, daß das Werk mit gutem Erfolge benutzt werden wird. Der erste Kursus (14 Briefe) soll auf die Anabasislektüre vorbereiten; der zweite erst soll in sie einführen. Wer sie gründlich beherrscht, dem kann allerdings die eigene Weiterbildung getrost überlassen werden.

Berlin. **C. Schröder.**

9. Levin. **Methodisches Lehrbuch der Chemie und Mineralogie** für Realgymnasien und Oberrealschulen. I. Teil: Unterstufe (Sekunda des Realgymnasiums, Untersekunda der Oberrealschule). Mit 72 Abbildungen. Berlin W. 30, 1906. Otto Salle. Preis 1,40 Mk.

Das vorliegende Buch ist, wie schon der Titel sagt, hauptsächlich für Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmt, dürfte sich aber auch zur Einführung an anderen höheren Lehranstalten eignen. Die wichtigsten Metalloide und Metalle werden nicht nach dem sonst üblichen systematischen Schema, sondern in zusammenhängenden Kapiteln in enger Anlehnung an das besprochen, was der Schüler täglich im Hause und in der Natur beobachten kann. Am Ende der meisten Kapitel sind leichte stöchiometrische Aufgaben eingefügt, welche dazu dienen sollen, das eben Gelernte zu wiederholen und dem Gedächtnis fester einzuprägen. Das Buch ist ein Produkt der langjährigen Unterrichtspraxis des Verfassers und in so klarer, leicht faßlicher Form geschrieben, daß es in hohem Maße geeignet ist, Verständnis und Interesse der Schüler in gleicher Weise zu fördern. „Aus der Praxis hervorgegangen und für die Praxis verwendbar, nicht am grünen Tische, sondern am Experimentiertische entstanden", wird, glaube ich, jeder erfahrene Fachmann sagen, wenn er das Buch aufmerksam gelesen hat. Als ein besonderer Vorzug des Buches sind auch die vorzüglichen Abbildungen anzusehen, welche meist nach den Apparaten der städtischen Oberrealschule in Braunschweig hergestellte Originalfiguren sind. Möge das Buch sich ebenso viele Freunde erwerben, wie die übrigen, weit verbreiteten und in Fachkreisen allgemein anerkannten Lehrbücher der Chemie, welche von demselben Verfasser herausgegeben und bereits in vielen Auflagen erschienen sind.

Braunschweig. **A. Wollemann.**

10. Meyer, Joh. **Spiegel neudeutscher Dichtung.** 318 S. Leipzig, 1905. Dürr. 3 Mk.

Um die eigenen, der Schule entwachsenen Kinder und frühere Schülerinnen tiefer in die neudeutsche Dichtung einführen zu können, als dies im Schulunterrichte möglich ist, übergab der als pädagogischer Schriftsteller weitgekannte Krefelder Rektor seine Auswahl aus den Werken lebender Dichter der Öffentlichkeit und versah sie mit einer geschichtlichen Einführung und mit biographischen Notizen. Wir haben das Buch mit Interesse durch und durchgelesen und halten sowohl die Auswahl der Dichter als auch die Auswahl der Schöpfungen des einzelnen Dichters für gut; nur Wilhelm Raabe vermissen wir. Scheerhardts Künstler-Odyssee „Lika" und Otto Ernsts „Pudding" werden viele amüsieren.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

11. Weise, O. **Musterstücke deutscher Prosa.** 2. Aufl. 166 S. Leipzig. B. G. Teubner.

Zur Stilbildung und zur Belehrung erscheint Prof. Dr. O. Weises Sammlung trefflich geeignet. Bei der Auswahl ist besonders auf die Mittel- und Oberklassen hoherer Lehranstalten Rücksicht genommen; aber auch für weitere Kreise können die gebotenen Musterstücke anregend wirken. Altertum, Mittelalter und Neuzeit sind in guten Stilproben vertreten; von den einzelnen Wissensgebieten wurden Geschichte und Geographie, Kulturgeschichte, Völkerkunde, Kunst und Wissenschaft berücksichtigt. Von den längeren Aufsätzen, die die 2. Auflage als Ergänzung der ersten enthält, verdient besonders derjenige von H. v. Treitschke, „Friedrich Wilhelm I.", rühmend hervorgehoben zu werden. Die Kritiken nach jedem Musterstück deutscher Prosa zeichnen sich durch Schärfe und Gründlichkeit aus und weisen den, der sich einer guten Stilbildung befleißigen will, auf das Charakteristische der Stilproben hin. Ein angehängtes Quellenverzeichnis läßt erkennen, woher die Musterstücke stammen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

12. Ploetz, K. **Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte.** 14. Aufl. Leipzig, 1905.

Die neue, 14. Auflage des bekannten Buches hat Max Hoffmann in Lübeck besorgt. Ob es an einer höheren Schule als Leitfaden für den Unterricht gebraucht wird, ist mir unbekannt. Dazu könnte ich diesen Auszug schon darum nicht empfehlen, weil er in vielen Partien — man vergleiche z. B. die orientalische Geschichte — in zu gedrängter Form und zu kleinem Drucke zu viel Stoff zusammenstellt. Aber ich weiß allerdings, daß das Buch zum Nachschlagen und zu Repetitionszwecken mit Erfolg von vielen Schülern gebraucht wird, daß sie es gern benutzen und daß viele ihm ihre Kenntnisse verdanken. Schon darum kann ihm die Existenzberechtigung, die auch die vielen Auflagen beweisen, nicht bestritten werden. Auch zum Privatgebrauch, zur Selbstbelehrung kann es empfohlen werden, zumal in der neuen Geschichte auch alle wichtigen außerdeutschen Staaten genügende Berücksichtigung finden. Die Darstellung verfolgt die Ereignisse bis in die jüngste Zeit, und sogar der japanisch-russische Krieg ist noch erwähnt.

Kassel. **K. Eudemann.**

13. 1. Krauß, Dr. S. **Théodule Ribots Psychologie.** Ein Beitrag zur Geschichte der modernen Psychologie in Frankreich. I. Teil: Ribots erste Schaffensperiode (1876 bis 1890). 170 S. Lex.-8°. Jena, 1905. Hermann Costenoble. brosch.

2. Rehmke, Dr. Joh. **Lehrbuch der allgemeinen Psychologie.** 2., völlig umgearbeitete Auflage. 547 S. Lex.-8°. Frankfurt a. M., 1905. Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). brosch. 10 Mk.

3. Zühlsdorff, E., Lehrer. **Die Psychologie als Fundamentalwissenschaft in ihren Grundzügen dargestellt.** Mit einem Begleitwort von Sem.-Dir. Bandmann in Aurich. 252 S. 8°. Hannover, 1905. Carl Mayer. brosch. 3 Mk.

1. Diese wertvolle Studie in systematischer und instruktiver Form wird erst bei oder nach Erscheinen des abschließenden Teiles als Ganzes gewürdigt werden können. Soviel läßt sich heute schon sagen, daß Ribots Psychologie, die eine physiologische ist, den größten Einfluß auf die deutsche hat, und daß der Interpret mit ungewöhnlich scharfer Auffassung des Fremden arbeitet.

2. Die neue Auflage dieses umfassenden Lehrbuches ist völlig neu geschrieben, aber die Grundrichtung der Psychologie im allgemeinen dieselbe geblieben, jedoch nicht ohne Erstarkung der voluntaristischen Anschauungen. Als Lehrbuch steht es hoch über anderen und ist nach wie vor wegen seiner klaren, einfachen Ausdrucksweise zum Studium zu empfehlen.

3. Psychologie ist theoretische Pädagogik — Pädagogik ist angewandte Psychologie: das ist Programm und Inhalt des für Lehrer interessanten Buches. Es ist da und dort etwas undeutlich im Auseinanderhalten der theoretischen und der rein psychologischen Definitionen, sonst aber zum Studium empfehlbar.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

14. 1. Feßler, Dr. J., Privatdozent. **Erster Unterricht in der Krankenpflege.** 127 S. 12°. München. Seitz u. Schauer.

2. Siebert, Dr. med. Fr. **Ein Buch für Eltern.** 1.: Den Müttern heranreifender Töchter. 2.: Den Vätern heranreifender Söhne. 128 bzw. 120 S. 8°. Ebenda. brosch. je 1,50 Mk.

Das sind beides Bücher, die man in jedes Haus, wo Kinder sind, wünschen möchte, das Feßlersche Büchlein auch dort, wo keine sind. Denn es gibt in Fragen und Antwort schlichte, aber deutliche und vernunftgemäße Auskunft auf alle Wünsche, Sorgen, Nöte, die uns bei eintretender Krankheit, bei plötzlichen Unglücksfällen wie bei vorauszusehenden Übeln befallen. Die Darbietung ist in allen Stücken prägnant.

Auf die Erziehung der Töchter und Söhne ist das zweite, zweiteilige Buch gerichtet. Es möchte ein Leitfaden für Eltern sein, die reifenden Kinder hineinzubilden in das herrschende Menschengeschlecht —, die peinlichste, darum meist völlig vernachlässigte Aufgabe der Erziehung, die mit Tanzstunden und Sommerfrischenbesuch nicht abzutun ist. In puncto Beziehung zum anderen Geschlecht wiegt das rein Hygienische, Ärztliche — der Verfasser ist Arzt — allzu sehr vor gegenüber dem Sittlichen. Im ganzen könnte die Fassung da und dort stringenter sein; indessen ist der Versuch an sich als gelungen zu bezeichnen und das Buch zu empfehlen.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

15. **Erzieher zu deutscher Bildung.** Auswahlbände aus den Schriften der deutschen Denker des 18. Jahrhunderts und der Zeit der Romantik. Bd. 1: Herder, **Ideen.** Zusammengestellt von Dr. Fr. von der Leyen. Preis 2 Mk. Bd. 2: Friedrich Schlegel, **Fragmente**, ausgewählt von Dr. Fr. von der Leyen. Preis 2 Mk. Jena. E. Diederichs.

Das neue Unternehmen des rührigen Verlages von Eugen Diederichs in Jena verdient Anerkennung und Verbreitung. Heute hat man keine Zeit mehr, unsere großen Pioniere auf dem Gebiete deutscher Kultur vollständig kennen zu lernen dadurch, daß man sie in den Quellen aufsucht und genau studiert. Das können nur noch wenige. Es ist daher dankenswert, wenn gründliche Kenner alles aus ihren Werken zusammentragen, was noch als Baustein verwandt werden kann. Herder nimmt da gewiß einen hervorragenden Platz ein, mit dem die Sammlung beginnt. Der Herausgeber sagt darüber am Schlusse seiner schönen Einleitung: „Ich darf wohl sagen, daß... diese Auswahl jedem unvergeßlichen Gewinn bringen wird, der die Erkenntnis in das eigene Leben und in die Menschheit vertiefen will. Am liebsten aber sähe ich die Auswahl in den Schulen, wo sie die reinste und schönste Freude am Unterricht wecken, ihn mit jungem, an der Anschauung sich stets erfrischendem Leben füllen, das Schöne und Unvergängliche, nicht das Tote und Absterbende der Vergangenheit zeigen würde. Und es wäre für Lehrer und Schüler erquickender und anspornender als für alle anderen, wenn sie bei Herder die großen Ziele und Aufgaben des Lebens verlockend und gleichsam greifbar immer vor sich zu sähen!"

Auch der beinahe vergessene Schlegel ist noch immer interessant. Ich verweise namentlich alle Verächter des Griechentums auf seine Aphorismen auf S. 55 bis 88 über die griechische Literatur.

Es sollen noch Fichte und Schillers ästhetische Erziehung zunächst an die Reihe kommen, dann Hamann, Pestalozzi, Winkelmann, Schelling, Schleiermacher, Görres, Runge und Jakob Grimm. Ich würde anraten, den leider beinahe vergessenen Verfasser des „Menschen", des „Bürgers" und des „Regenten" auch aufzunehmen, da die Zeit für seine Gedanken jetzt günstig ist und er außerdem so viel tiefer erscheint, als die meisten der genannten.

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

16. Freiherr von Lipperheide, Franz. **Spruchwörterbuch.** Berlin W. 35, Potsdamerstraße 38, 1906. Lieferung 1 u. 2.

Das vorliegende Werk hat sich die Aufgabe gestellt, die maßgebenden Sprüche aller Zeiten und Völker nach Begriffen geordnet zusammenzustellen, so daß eine große Übersichtlichkeit und leichte Auffindbarkeit vereint erscheinen. Nach sorglichster Aus-

wahl, vom klassischen Zitat bis zur Bauernregel, bietet es etwa zehnmal so viel wie das bekannte Werk von Büchmann, das etwa 3000 Stellen enthält, während das neue Werk über 30000 bringen wird. Die literarische Bearbeitung der einzelnen Sprüche dürfte in bezug auf wissenschaftliche Gründlichkeit ohne Vorbild sein. Dabei ist der Preis höchst mäßig, und das lieferungsweise Erscheinen, mit einer monatlichen Ausgabe von nur 60 Pf., durch noch nicht zwei Jahre, wird jedermann die Anschaffung leicht machen.

Ich wünsche dem groß angelegten Hausbuche die weiteste Verbreitung. Natürlich wird jeder nach seiner Individualität manches anders haben wollen. Ich z. B. wünschte mehr spanische Zitate, da gerade das spanische Volk durch attisches Salz sich auszeichnet und einen herrlichen Schatz von Sprichwörtern und Redensarten, Sinnsprüchen und Devisen hat. Das Wörterbuch will aber nur 76 Stellen aus dem Spanischen, Portugiesischen und Rumänischen zusammen bringen, während das Italienische mit 253 Stellen bedacht ist.

Da die größte Sorgfalt (mit vollem Recht) auf Genauigkeit gelegt ist, sollten Druckfehler (wie Güldemeister statt Gildemeister, S. 96) u. Angaben wie Calderon de la Barca (S. 60) ohne nähere Angabe des Dramas vermieden werden. Bei „Beflecken" steht ein spanischer Wahlspruch, wo es doch näher gelegen hätte, den Wahlspruch der Rohan potius mori quam foedari anzuführen. Überhaupt möchte ich bitten, möglichst alle Familien- und Wappensprüche vollständig zu bringen und auf irgend eine Art später in einem Index die Möglichkeit zu gewähren, solche aufzufinden, auch wenn man das Schlagwort nicht weiß.

Über das sinnige Unternehmen hoffen wir bald noch Näheres berichten zu können. Vorläufig begnügen wir uns, Schule und Haus darauf hinzuweisen und seine Anschaffung für alle Lehrerbibliotheken zu empfehlen. Nur deutsche Gründlichkeit kann eine solche Enzyklopädie des Geistes schaffen, die eine wichtige Ergänzung bilden wird zu jedem Konversationslexikon und jedem deutschen Sprachwörterbuch. Ein Sprachwörterbuch gehört aber, wie ein Spruchwörterbuch, neben dem Konversationslexikon in den Bücherschrank jedes Gebildeten.

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

17. Comte Paul de Leusse. **Études d'Histoire ethnique** depuis les temps préhistoriques jusqu'au Commencement de la Renaissance. Paris. Blond et Barral. Straßburg. F. Staat (ohne Jahreszahl).

Der Verfasser ist ein französischer Edelmann, der ein Schloß in Reichshofen im Elsaß hat. Er ist leider in Deutschland noch ganz unbekannt, obgleich sein Buch die weiteste Verbreitung verdient. Er ist Schüler des großen Gobineau, dessen unsterbliches Werk ihn zur Abfassung vorliegender Studien begeisterte. Auch er hat — wie wir alle — den Geschichtsunterricht in der bekannten oberflächlichen Weise genossen; auch ihm wurden durch Gobineau die Augen geöffnet, und aus einem Blinden wurde ein Sehender. Hoffen wir, daß man nun endlich anfängt, seinem Beispiele zu folgen und die Geschichtsschreibung auf eine solidere Basis zu heben. Die Bücher Leusses könnten dazu verhelfen. Sie sollten in keiner Lehrerbibliothek fehlen und sollten bei jedem Geschichtslehrer die notwendige Ergänzung seiner übrigen Bücher bilden. Vielleicht findet sich dann auch ein Lehrer, der daran geht, die Bücher durch eine gute Übersetzung dem größeren Publikum zugänglich zu machen und so eine vernünftigere Geschichtsauffassung vorzubereiten. Denn daß viele die so umfangreichen Bände (I, 720 S., II, 830 S. groß Lexikonformat) im Original lesen werden, glaubt nicht einmal der Verfasser. Er hat deshalb auch am Schlusse jedes Bandes eine Table analytique angebracht, die die wichtigsten questions d'histoire, de théologie, de politique ou d'art angibt und so ermöglicht, daß jeder nur das herausholen kann, was er braucht. Ich hoffe aber, daß der Verfasser sich täuscht und daß recht viele Gebildete das schöne Werk gründlich vornehmen werden. Es ist ein herrliches Zeugnis für christlich-germanischen Sinn und könnte für viele befreiend wirken. Als Devise hat der Herr Graf in roter Schrift vordrucken lassen: „La démocratie, voilà l'ennemi". Das wird gewiß manchen abschrecken. Aber wer schon etwas von den Theorien Gobineaus gehört hat, wird im Gegenteil begierig sein, eine Stütze seiner Ansichten zu finden. Mir persönlich gewährt es eine gewisse Genugtuung, die aristokratisch-ritterlichen Anschauungen eines letzten Ariers kennen zu lernen, die ich

selbst in meiner Schrift „Aryavarta" (Akad. Verlag zu Wien 1905) bekannt habe. Auf den reichen Inhalt des merkwürdigen Buches hier näher einzugehen, gebricht es mir an Raum. Daß man mit allem einverstanden sein müsse, ist natürlich nicht gesagt. Aber niemand wird das Buch aus der Hand legen, ohne gefördert worden zu sein. Leider bricht es mit der Renaissance ab. Aber vielleicht findet sich ein würdiger Fortsetzer. Ich möchte es wünschen. Denn an solchen Studien sind wir in Deutschland noch sehr arm. Unsere Hochschulen kranken an pedantischer Kleinkrämerei und übertragen sie naturgemäß auf die künftigen Lehrer. Aber sollen wir weiter schreiten, müssen wir uns durch neue Ideen befruchten lassen. Das demokratische Jahrhundert wird einem aristokratischen weichen können, das auf das verachtete „finstere" Mittelalter zurückgeht, auf Christentum und Rassengefühl. Das Ariertum wird dann noch einmal zur Geltung kommen und mit ihm echt germanischer Edelsinn. Heil aber dem wackeren Edelmann, der ritterlich dafür kämpft mit Schild und Lanze!

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

18. Scholz, W. von. **Deutsches Balladenbuch.** 627 S. 8°. München, 1905. Georg Müller.

Es ist ein gutes Zeichen, daß wir wieder mehr Gewicht auf die Erhaltung poetischen Sinnes legen. Die vorliegende Sammlung, „enthaltend die neueren deutschen Balladen des 18. und 19. Jahrhunderts, von Bürger bis Liliencron", ist recht brauchbar, und für Schulen namentlich als gute Mustersammlung zu verwerten. Ich hätte allerdings manchmal eine andere Auswahl getroffen. Der Herausgeber wollte nur Balladen aufnehmen, die wesentlich deutsche Stoffe behandeln. Aber ich meine, der poetische Gehalt sollte vielmehr ausschlaggebend sein. So würde ich z. B. das gutgemeinte, aber recht schwache „Lied vom Feldmarschall Blücher" (Arndt), das man überhaupt kaum zu den Balladen rechnen kann, lieber der verdienten Vergessenheit übergeben, dagegen die schönste deutsche Ballade (nach meinem Geschmack), nämlich die vom Grafen Douglas von Fontane unbedingt aufnehmen. Überhaupt ist ja nicht gesagt, daß die bekanntesten Dichter auch immer die besten Balladen gemacht haben: ich kenne wahre Perlen der Poesie, die mir so viel würdiger scheinen verewigt zu werden als die alten hausbackenen Gedichte „Grab im Busento", „Lenore", „Pilgrim von S. Just" usw., die beständig wieder abgedruckt werden. Man sollte endlich einmal unsere Poesie vom ästhetischen Standpunkte aus revidieren und einen eisernen Bestand des Guten herstellen, indem man das Mittelgute unerbittlich beseitigt. Bei dem Verzeichnis der Dichter hätte nicht nur das Datum der Geburt, sondern auch das des Todes angegeben werden sollen. Ein Gegenstück zur Sammlung bildet eine gute Auswahl aus „Des Knaben Wunderhorn", neu herausgegeben von Paul Ernst, 600 Seiten.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

19. Fenkner, Dr. H. **Arithmetische Aufgaben,** unter besonderer Berücksichtigung von Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Physik und Chemie. Für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausgabe A: Für den Gebrauch in Gymnasien, Realgymnasien und Ober-Realschulen. Teil I: Pensum der Untertertia, Obertertia und Untersekunda. 5. verbesserte Auflage. Preis 2,20 Mk. Ausgabe B: Für den Gebrauch in 6klassigen höheren Lehranstalten und in Mittelschulen, sowie in Seminaren und gewerblichen Fachschulen. 3. verbesserte Auflage. Berlin, 1905. O. Salle. Preis 1,65 Mk.

Die beiden Bücher sind liebe alte Bekannte, die sich durch den Gebrauch als vorzügliche Aufgabensammlungen bewährt haben. Die Ausgabe A erscheint hier, schon vier Jahre nach der vierten Auflage, in fünfter Auflage und beweist dadurch, wie vielfache Verwendung dieselbe findet. Die vorliegende Aufgabensammlung gehört zu den besten, die wir haben. Sie enthält reichlich genug Aufgaben in geschicktester Auswahl, und gerade die Berücksichtigung von Geometrie, Physik und Chemie macht dieselbe so empfehlenswert. Wir zweifeln nicht, daß diese Aufgabensammlung sich zu den alten Freunden noch neue erwerben wird.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

20. Classen, Dr. J. **Theorie der Elektrizität und des Magnetismus.** Sammlung Schubert, Bd. 41/42. 2 Bände. Leipzig, 1903/04. Göschen. Preis 5 Mk. u. 7 Mk.

Band I behandelt die Probleme der Elektrostatik und Elektrokinetik. Der Verfasser schlägt einen von dem gewöhnlichen ganz verschiedenen Weg der Darstellung ein; aber man muß gestehen, daß derselbe anregend und interessant ist. Er geht von einer Reihe einfacher Erfahrungen aus und zeigt, daß sich bestimmte Niveauflächen und Induktionslinien ermitteln lassen. Dann benutzt er die Hypothese, daß der Querschnitt der Induktionsröhren stets umgekehrt proportional der Induktion selbst ist, und daraus leitet er ab, daß die ganze Verteilung im elektrischen Felde sich durch das Bild des Strömens einer inkompressiblen Flüssigkeit darstellen läßt. In ähnlicher Weise wie Maxwell entwickelt er dann dieses Bild weiter und kommt so zu einer Fülle von Sätzen, die sich leicht auf elektrische Erscheinungen übertragen lassen. Dieses so erhaltene Bild führt dann zu einer rein mathematischen Theorie, und es ergibt sich nun der Begriff Vektorfluß und Linienintegral oder Potential. Nachdem dann noch die elektrostatischen Maße abgeleitet sind, kommt eine Betrachtung über die Annahmen, die der Theorie zugrunde liegen, und eine Vergleichung derselben mit den vorhandenen Erfahrungen. Hieran schließt sich die Behandlung der Erscheinungen der strömenden Elektrizität, ohne Rücksicht auf ihre magnetischen Eigenschaften. Hier schlägt der Verf. einen ähnlichen Weg wie vorher ein, indem das vorher gewonnene hydrodynamische Bild erweitert und darauf dann die Theorie der stationären Ströme aufgebaut wird. Dann folgt wieder eine Vergleichung der Theorie mit der Erfahrung und zuletzt eine Behandlung der elektrochemischen und thermoelektrischen Erscheinungen.

Band II behandelt zuerst den Magnetismus. Der Verfasser geht vom Coulombschen Gesetze aus und benutzt die Begriffe der Elektrostatik, insbesondere den Vergleich mit einer strömenden Flüssigkeit. Dadurch kommt er zum Begriff der magnetischen Induktion und zeigt den Unterschied zwischen elektrostatischen und magnetischen Erscheinungen. Er behandelt dann die verschiedenen Magnetformen und führt den Begriff der Magnetisierungsintensität ein. Dies führt zum induzierten Magnetismus und zum magnetischen Maßsystem. Durch Vergleichung der Theorie mit der Erfahrung ergibt sich die Hysteresis und der Energieverbrauch bei der Magnetisierung. Daran schließen sich die Grundlagen magnetischer Messungen. Der Verfasser behandelt nunmehr die elektromagnetischen Erscheinungen und benutzt als Ausgangspunkt die Hertzsche Arbeit „Die Grundgleichungen der Elektrodynamik ruhender Körper“. Im neunten Kapitel bringt er Poyntingsche Theorie der Bewegung der Energie im elektromagnetischen Felde. In den folgenden Kapiteln wird das elektromagnetische Maßsystem, die Theorie der Solenoide und die der magnetischen Kreise behandelt. Daran schließt sich die Theorie der elektrischen Schwingungen und der Hertzschen Wellen in einer ganz ausgezeichneten Darstellung. Zuletzt gibt der Verf. noch eine Theorie der Wechselströme, bei welcher er die Rechnung mit komplexen Größen benutzt, und die Grundlagen für die absoluten Maßbestimmungen der elektrischen Größen.

Bemerkt sei noch, daß man beim Studium des ersten Bandes auf eine Reihe recht böser Druckfehler stößt; man tut daher gut, dieselben, welche sich im Band II angegeben finden, vorher zu verbessern. Das ganze Werk ist außerordentlich interessant und klar geschrieben und zum Studium der Elektrizitätslehre aufs wärmste zu empfehlen.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

21. Junker, Dr. Fr. **Physikalische Aufgaben aus dem Gebiete des Magnetismus und der Elektrizität für die Oberklassen höherer Lehranstalten.** Ulm, 1904. Kommissionsverlag von B. G. Teubner, Leipzig. 80 Pfg.

Die vorliegende Sammlung enthält 300 Aufgaben aus den angezeigten Gebieten. Jeder Abschnitt bringt zuerst einige allgemeine Aufgaben nebst ausführlichen Lösungen, und daran schließen sich eine Reihe anderer Aufgaben, bei denen nur die Resultate angegeben sind. Mit Hilfe der gelösten Aufaben vermag dann der Schüler die letzteren leicht zu lösen. Hervorgehoben sei noch, daß der Verfasser es sich angelegen sein läßt, die Schüler an die absoluten Maßeinheiten zu gewöhnen. Die Sammlung ist sehr zu empfehlen; ihr Gebrauch wird gute Erfolge zeitigen.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

22. Hahn, H. **Physikalische Freihandversuche,** unter Benutzung des Nachlasses von Prof. Dr. Bernhard Schwalbe. I. Teil: Nützliche Winke. Maß und Messen. Mechanik fester Körper. Mit 269 Figuren im Text. Berlin W., 1905. O. Salle.

Das vorliegende Buch ist für Lehrer der Physik und Chemie außerordentlich wertvoll; wir möchten es als eine Vorstufe für Weinholds Demonstrationen, Lehmann-Fricks Physikalischer Technik usw. bezeichnen. Es würde zu weit führen, hier eine Inhaltsangabe zu bringen, denn die Zahl der Versuche ist außerordentlich groß; aber wir können nur sagen, daß das Buch eine fühlbare Lücke ausfüllt. Wir sind überzeugt, daß es in allen physikalischen Kabinetten, bei allen Schülerübungen und in den Bibliotheken aller Physiklehrer in Zukunft zu finden sein wird.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

23. Starke, Dr. Herm. **Experimentelle Elektrizitätslehre.** Mit besonderer Berücksichtigung der neueren Anschauungen und Ergebnisse. Mit 275 Abbild. Leipzig, 1904. B. G. Teubner.

Das vorliegende Werk ist eine vorzügliche Bereicherung der elektrischen Literatur; es behandelt nicht nur die wichtigsten Experimente der neueren Elektrizitätslehre, sondern führt auch in die theoretischen Betrachtungen in überaus klarer und leicht verständlicher Weise. Diese Vereinigung von Praxis und Theorie ist dem Verfasser aufs beste gelungen; derjenige, der sich über Meßmethoden unterrichten will, wird hier alles finden und befriedigt sein, und derjenige, der in die Theorie eindringen will, findet ebenfalls alles Wissenswerte. Es würde zu weit führen, wollten wir den reichen Inhalt des Buches hier anführen; es genügt, anzuführen, daß das Buch Auskunft gibt über alles, was in der Elektrotechnik zu wissen von Wichtigkeit ist; es läßt in keiner Weise im Stich. Wir können daher dieses Buch allen Studierenden der Elektrotechnik aufs wärmste empfehlen. Die Ausstattung des Buches sowie der Druck sind vorzüglich.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

24. Müller, H. und Kutnewsky, M. **Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie.** Ausgabe A für Gymnasien II. Teil. 2. verbesserte und stark gekürzte Auflage. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. 2,20 Mk.

Das vorliegende Aufgabenwerk erscheint hier in zweiter Auflage und zwar stark gekürzt und billiger gegen die erste Auflage. Es sind hier zwei Übelstände beseitigt, die sich naturgemäß erst nach der Einführung und beim Gebrauch herausstellen konnten, nämlich der zu große Umfang und der für ein Schulbuch zu hohe Preis. Der vorliegende II. Teil ist dadurch wesentlich handlicher und billiger geworden und wird sich noch leichter einführen lassen. Hoffentlich wird der I. Teil in seinen verschiedenen Ausgaben auch bald nachfolgen, denn auch er ist in einzelnen Teilen viel zu umfangreich, während andere Teile erhebliche Mängel aufweisen.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

25. Schlags, Willibrord. **Geometrische Aufgaben über das Dreieck.** Für Schüler höherer Lehranstalten in Unterrichtsbriefen systematisch geordnet und kurz erläutert. Mit 59 Abbildungen. 70 S. Freiburg i. Br., 1904. Herder. 1 Mk.

Das vorliegende kleine Büchlein behandelt die wichtigsten Dreiecksaufgaben in für Schulen geeigneter Form; es enthält eine große Zahl von Aufgaben, die, wenn sie der Schüler beherrscht, ihn auch befähigen, noch andere zu lösen, die sich als Kombination der hier besprochenen herstellen lassen. Ich wünschte wohl, daß dieses Büchelchen in der Hand jedes Schülers höherer Lehranstalten wäre; es könnte sicher dem Unterricht in der Mathematik zum Segen gereichen und ihn wesentlich erleichtern. Wir können das Büchelchen sowohl für den Privatgebrauch als auch für den Unterricht nur aufs wärmste empfehlen; es ist außerordentlich geeignet, Lust und Liebe zur Geometrie zu erwecken und bei schwachen Schülern vorhandene Lücken zu beseitigen.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

26. Schwering, Karl. **Analytische Geometrie für höhere Lehranstalten.** 2., verbesserte Auflage. Mit 7 Figuren. 25 S. Freiburg i. Br., 1904. Herder. 50 Pf.

Das vorliegende, hinreichend bekannte Buch gibt die analytische Geometrie in einer für höhere Lehranstalten ausreichenden Darstellung. Wie alle Schweringschen Bücher sich durch ihre interessante Art der Darstellung auszeichnen, so auch dieses; der Verfasser schlägt andere Wege ein, als es gewöhnlich geschieht, und trägt die analytische Geometrie in leicht faßlicher, klarer Weise vor. Das kleine Buch ist für den Unterricht unbedingt zu empfehlen.

Charlottenburg. Dr. H. Servus.

27. Mollat, Dr. jur. Georg, Syndikus der Handelskammer in Frankfurt a. d. O. **Volkswirtschaftliches Lesebuch für Kaufleute.** Frankfurt a. d. O., 1905. Verlag der Waldowschen Buchhandlung. XV u. 514 S. gr. 8°. Preis geb. 3 Mk.

Herr Mollat hat in diesem Lesebuche, das er als Syndikus im amtlichen Auftrage herausgegeben, den Versuch gemacht, das ganze Gebiet der Volkswirtschaftslehre in Abhandlungen vorzuführen, welche hervorragende Fachmänner gelegentlich veröffentlicht haben, meist als Teile größerer Arbeiten. Natürlich stellt ein solcher Plan in bezug auf die Auswahl des Stoffes und dessen systematische Anordnung recht große Anforderungen; aber das vorliegende Werk leistet wirklich, was es beabsichtigt. Gerade in seiner Eigenart ist es nicht bloß angehenden Kaufleuten zu empfehlen, sondern überhaupt allen, welche in die Volkswirtschaftslehre eingeführt werden wollen, und diese soll ja doch nach Fr. List ein Gemeingut aller Gebildeten der Nation werden.

Das eigentliche Lesebuch besteht aus fünf Teilen, zu denen noch ein sechster, lediglich den volkswirtschaftlichen Zuständen in den United States gewidmeter Abschnitt hinzukommt.

Der erste Teil, welcher dem Leben und Wirken deutscher Volkswirte, Kaufleute und Industrieller gewidmet ist, beginnt mit „Jakob Fugger" von Richard Ehrenberg und endet mit „Männer des Zentralverbandes deutscher Industrieller" von H. A. Bueck.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Handel, und zwar gemäß folgender Gliederung: 1. Die Volkswirtschaft. 2. Der Handel im allgemeinen. 3. Zur Geschichte von Handel und Industrie, besonders in Deutschland. 4. Handelskrisen. 5. Handelsunternehmungen und industrielle Unternehmerverbände. 6. Handlungsgehilfe und Handlungslehrling. 7. Der Betrieb des Handels. 8. Der Wettbewerb im Handel, besonders im Kleinhandel. 9. Märkte und Messen. 10. Die Börse. 11. Geldwesen und Kapitalismus. 12. Bankwesen. 13. Buch- und Zeitungswesen. 14. Kaufmännisches Unterrichtswesen. 15. Amtliche Handelsvertretungen.

Der dritte Teil gilt der Industrie, während der vierte der Weltwirtschaft und Handelspolitik dient, und zwar gemäß folgender Einteilung: 1. Weltwirtschaft. 2. Das Problem des Industriestaates. 3. Sonstige handelspolitische Kernfragen. 4. Zur deutschen Handelspolitik im 19. Jahrhundert.

Der fünfte Teil bringt das Verkehrswesen, und zwar zunächst die Geschichte des Verkehrswesens, dann das Postwesen, das Eisenbahnwesen und endlich die Binnen- und Seeschiffahrt.

Der sechste Abschnitt, welcher den volkswirtschaftlichen Zuständen in den Vereinigten Staaten von Amerika gewidmet ist, bringt zunächst einen Aufsatz von Paasche über den „allgemeinen Charakter des amerikanischen Lebens"; darauf zeigt uns Goldberger „das amerikanische Volk bei der Arbeit". Dann folgen Aufsätze über die Trusts, die Entstehung großer Vermögen usw.; schließlich behandelt v. Waltershausen „das amerikanische Schutzsystem".

Fast 200 Aufsätze von etwa 120 Autoren sind in dem Buche vereinigt, und es dürfte wohl kein Name von einigem Rufe auf dem Gebiete der Volkswirtschaftslehre fehlen. Das Werk ist dem früheren Standesgenossen, dem Minister Moeller gewidmet, welcher auch mit einem Aufsatze über den Zwischenhandel beteiligt ist.

Ein Autorenverzeichnis und ein Sachregister erhöhen die Brauchbarkeit des Buches, dem wir eine recht große Verbreitung wünschen. Möge es in weiten Kreisen anregend wirken und so dazu beitragen, der Volkswirtschaftslehre neue Jünger zuzuführen.

Braunschweig. Alex. Wernicke.

28. Guido Torres. **Willensfreiheit und wahre Freiheit.** Mit einem Anhang über den heutigen Stand der Frage vom freien Willen. 46 S. München, 1904. E. Reinhardt. Preis 1 Mk.

„Die Determinierbarkeit des Willens bildet die Voraussetzung jeder Erziehung ... Wer mit diesem ... praktisch unentbehrlichen Determinismus eine indeterministische Hintertür sich offen hält, dem mag dies ... unbenommen bleiben; es ist Sache des philosophischen Theoretikers, sich mit ihm abzufinden" — ich möchte diesen kürzlich von Oskar Kraus im Zusammenhang rechtsphilosophischer Untersuchungen ausgesprochenen Satz durchaus unterschreiben und glauben, daß die Pädagogik jeden Versuch mit Freude begrüßen muß, der auf eine möglichst scharfe Betonung der deterministischen Seite in dem Jahrhunderte alten Kampfe um das Problem der Willensfreiheit gerichtet ist.

Die vorliegende Schrift ist deshalb verdienstlich, weil sie die Nichtdenkbarkeit der transzendentalen Freiheit der auch für die Einrichtung unseres Lebens so wichtigen Denkbarkeit der praktischen Freiheit in knapper Fassung ganz zweckmäßig gegenüberstellt und den Determinismus gegen allerhand Mißverständnisse in Schutz nimmt, die zum Teil auf bloßer falscher Auffassung der Worte beruhen. Daß der Determinismus nicht zum Fatalismus führen muß, hebt der Verfasser mit Recht hervor und betont auch durchaus richtig, daß in der Gesundheit und in den Vorzügen der Intelligenz und des Charakters wichtige „Elemente der Freiheit" gegeben sind. Etwas näher möchte man vielleicht in der Schrift eingegangen sehen auf die sicherlich richtige Behauptung, daß der Begriff der Verantwortlichkeit ebenso wie der des Verdienstes durch den Determinismus keineswegs unmöglich gemacht wird. Der Anhang der Torresschen Schrift bekämpft u. a. einen von E. Boirac und A. Magendie in ihren Leçons de psychologie appliquée à l'education gemachten Versuch, die transzendentale Freiheit und den Determinismus miteinander in Einklang zu bringen, und weist die Art zurück, in der der englische Kulturhistoriker H. Lecky in seinem letzten Buche „The map of Life", vom Standpunkt des Moralisten aus dem Indeterminismus das Wort redet. Leider kann ich über die beiden da besprochenen Bücher nicht aus eigener Kenntnis urteilen, da sie mir nicht zur Verfügung stehen. Wer der ganzen, von Torres mit stark polemischer Färbung behandelten Frage näher nachgehen will, tut gut, von neueren Arbeiten auch Schriften wie Karl Fahrions „Problem der Willensfreiheit" (Heidelberg, 1904, K. Winter) und Adolf Bolligers Haager Preisarbeit über „Willensfreiheit" (Berlin, 1904, G. Reimer) heranzuziehen, die zu manchen etwas kurz gehaltenen Andeutungen und Urteilen des Verfassers einige Ergänzungen und wohl auch einige, hier nicht näher zu erörternde, Abänderungsmomente zu geben geeignet sind.

Berlin (Wilmersdorf). **Julius Ziehen.**

29. Lehmann, O., und Dorenwell, K. **Deutsches Sprach- und Übungsbuch** für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. In vier Heften. 1. Heft. Sexta. 3. Aufl. Hannover u. Berlin, 1905. Carl Meyer (G. Prior). 60 Pfg.

Daß bereits die 3. Auflage seit 1902 erschienen ist, zeigt, welcher Beliebtheit sich das Werk erfreut. Diese Auflage ist, wie es im Vorwort heißt, ein fast unveränderter Abdruck der vorigen.

Auf S. 1 bis 68 wird alles gebracht, was sich im Unterrichte in der deutschen Grammatik in Sexta verwenden läßt. Die Anordnung ist durchaus zweckmäßig; besonders verständig ist es, daß das Wort zunächst im Satze betrachtet wird. Und zwar wird dies hier nicht, wie vielfach, nur gefordert, sondern der Lehrgang beginnt tatsächlich mit dem Wichtigsten über den Satz und seine Arten. Die Wortlehre ist im einzelnen vielleicht zu ausführlich. Namentlich für Lateinschulen wird manches (wie der ausführliche Abschnitt über die Pronomina) ganz ausfallen können. Doch das Heft ist ja für den Lehrer, der selbständig seine Auswahl trifft. Bei der Konjugation hätte ich es lieber gesehen, wenn der Unterschied zwischen „stark" und „schwach" gleich anfangs charakterisiert wäre und nicht am Ende der 20 Seiten über das Verbum kurz abgetan würde. Ob es sich empfiehlt, die Form „ich würde getrunken haben" für „ich hätte getrunken" geradezu zu lehren, scheint recht fraglich. Im Interesse der Wissenschaftlichkeit wäre es auch vielleicht besser, den Ausdruck „gemischte

Form" in der Deklination als gleichwertig neben „stark" und „schwach" fallen zu lassen. Sehr dankenswert sind die Beispiele zur Einübung der Orthographie (S. 68 bis 88), nur möchte ich die Form des Buchstabenrätsels (Setze t oder th an die richtige Stelle in Ma—ilde, Ka—arina) nicht gerade empfehlen. Die Grundregeln der Interpunktion gehören nicht zum Pensum der Sexta.

Kassel. Dr. **Carl Heinze.**

V. Mitteilungen.

1.

In der Novembersitzung des **Berliner Gymnasiallehrer-Vereins** sprach Musikdirektor Prof. Cebrian über „Joh. Seb. Bach in der Schule". Bachs Chorwerke, so führte der Vortragende aus, gehören zu dem Besten, was die musikalische Literatur aufzuweisen hat, werden aber leider von der Schule gänzlich ferngehalten. Zunächst sind die Ansprüche, die Bach an den Umfang der Stimmen stellt, für einen Schulchor, namentlich einen aus Knaben- und ganz jugendlichen Männerstimmen bestehenden, zu groß, was um so auffallender ist, als Bach selbst Gesanglehrer an der Thomasschule zu Leipzig und bei allen seinen allsonntäglichen Kirchenaufführungen gerade auf solch einen Chor angewiesen war. Man möchte daher annehmen, daß damals der Kammerton nicht wie heute 435 Schwingungen in der Sekunde gemacht hat, sondern tiefer gewesen ist. Jedenfalls kann man bei der heutigen Stimmung Bachs Chöre in der Schule nicht singen lassen, ohne die Partitur um einen bis anderthalb Töne abwärts zu transponieren, was recht schwierig und umständlich ist. Eine weitere Schwierigkeit bereitet Bach dem Schülerchor durch große Anforderungen an die Treffsicherheit der Sänger und durch eine freie und kühne Ausdrucksweise, zu welcher ihn eine Jahrhunderte lange Entwickelung der musikalischen Kunst gedrängt hatte. Ein Vergleich mit Händel ergibt, daß dieser trotz ähnlicher Schwierigkeiten bereits heimisch in der Schule geworden ist. Um so mehr ist es zu bedauern, daß unsere Jugend nicht auch in den Geist eines gottbegnadeten Künstlers und kerndeutschen Mannes, wie Bach, eingeführt wird. Das ist aber sehr erschwert, solange es keine guten Schulausgaben wenigstens einiger Bachscher Kantaten gibt, deren jede eine Perle ersten Ranges ist. Um diesem gänzlichen Mangel abzuhelfen, veröffentlichte soeben eine auf dem Gebiete des Schulgesanges hochangesehene Firma mehrere Bachsche Kantaten in der Bearbeitung des Vortragenden. Schließlich weist der Vortragende auf Bachs Choralbearbeitungen, und zwar nicht auf die großen Formen derselben, sondern auf die ganz einfach für vierstimmig gemischten Chor gesetzten Choräle hin, wie sie in seinen Oratorien und Kantaten zu Hunderten vorkommen. Auch diese müssen, um für die Schule brauchbar zu sein, meist tiefer gesungen werden, als sie notiert sind, bieten aber dann dem Schulchor so gut wie gar keine Schwierigkeiten. Da es im Schulleben Gelegenheiten genug gibt, bei denen ein gut gesetzter vierstimmiger Choral am Platze ist, und da man so häufig über Mangel daran klagen hört, so dürfte es manchem angenehm sein, hier einen reichen Schatz zu finden, der mit Leichtigkeit zu heben ist. Der von warmer Begeisterung erfüllte Vortrag fand lebhaften Beifall. In der sich anschließenden Debatte wurde es als durchaus wünschenswert bezeichnet, nach dem Vorschlage des Vortragenden einen Versuch mit der Einübung Bachscher Kantaten an höheren Lehranstalten zu machen, obwohl die Schwierigkeiten, die sich besonders an kleineren Anstalten der Provinz dem entgegenstellen, sehr bedeutend seien. — Am Schlusse der Sitzung wurde die Aufmerksamkeit der Versammlung auf den Aufruf gelenkt, den der Ausschuß für ein zu Memel im Jahre 1907 zu errichtendes Nationaldenkmal an die Bewohner Berlins und der Provinz Brandenburg versandt hat. Dem patriotischen Zweck des Unternehmens, ein bleibendes Zeichen dankbarer Erinnerung zu stiften an die in der schweren Zeit des Niederganges von Memel aus begonnene Wiederaufrichtung Preußens durch Entfaltung seiner inneren und äußeren Kräfte, wurde voller Beifall gezollt; zugleich aber wurde als auffallend hervorgehoben, daß unter den Unterzeichnern des Aufrufs die Kreise, denen die Pflege der geistigen Güter in erster Linie anvertraut ist, der Universität, der Kirche und der höheren Schule, fast vollständig fehlen, obwohl doch die glorreiche Erhebung Preußens zum guten Teil seiner geistigen Wiedergeburt zu danken ist.

2.

Von den durch Prof. Dr. M. Hartmann redigierten **„Mitteilungen der deutschen Zentralstelle für internationalen Briefwechsel“** ist die Nr. 140 erschienen (Marburg in Hessen, N. G. Elwert). Mit Erstaunen und Verwunderung räumen wir ein, daß die Idee des internationalen Schülerbriefwechsels wirklich lebensfähig ist. Die Zahl der in Frage kommenden deutschen Schulen beträgt von Ende 1897 bis Ende Juni 1905: 428, und zwar 280 Knaben- und 135 Mädchenschulen (inkl. Seminare). Von Frankreich 306 Schulen (254 bzw. 52), von Nordamerika 129, von Großbritannien[1]) 69, Österreich 30, Belgien 5, Schweiz 3 Schulen. Erstaunlich ist die geringe Zahl aus Österreich und namentlich der Schweiz; aus Großbritannien ist die Zahl viel größer, als zu erwarten stand. — Der Herausgeber weist nachdrücklich darauf hin, daß sein Unternehmen nichts zu schaffen hat mit dem von Dr. Gaßmeyer (Leipzig) verwalteten „Internationalen Pensionsnachweis“ und der von M. Louis Mathieu (36 Boulevard Magenta, Paris 10e) geleiteten Société d'échange international des Enfants et jeunes Gens pour l'étude des langues étrangères. Angefügt sind zwei wichtige Abschnitte: „Zur Beachtung bei der Anmeldung zum internationalen Briefwechsel“ [Schema: Familienname, Vorname, Stand des Vaters, Lebensalter, Schule und Ort, Klasse, Gewünschte Sprache, Besondere Bemerkungen] und die recht nötigen „Regeln für die Handhabung des internationalen Schülerbriefwechsels“, die auch für den Verkehr zwischen Erwachsenen verwendbar sind. Wir können sie unmöglich abdrucken; meist sind sie derart, daß sie sich für einen vernünftigen und anständigen Menschen von selber verstehen. Die Mühe des neusprachlichen Lehrers, der an der betreffenden Schule die Sache in der Hand hat, ist allerdings sehr bedeutend; erfreulich ist, daß sie nicht, wie in früheren Veröffentlichungen, einfach verlangt wird.

3.

Bei Gelegenheit des alljährlichen Festaktus der Berliner Universität zur Erinnerung an König Friedrich Wilhelm III. sprach der Rektor Prof. Dr. Hertwig über die Frage: **„Wie weit sind die Universitäten berufen, an der Befriedigung der allgemeinen Bildungsbedürfnisse mitzuwirken?“** und erörterte diese Frage in durchaus fortschrittlichem Sinne. Namentlich erklärte er sich für die **unbedingte Zulassung der Frauen zu allen Universitätsstudien.** Die Befürchtungen wegen massenhaften Andranges der Studentinnen suchte er durch die Bemerkung zu zerstreuen, daß sich darunter viele Ausländerinnen, namentlich Russinnen befänden. (Vossische Ztg. a. pr. Nr. 361.) Es ist aber doch besser, der Tatsache ehrlich und offen ins Gesicht zu blicken, daß an den deutschen Universitäten jetzt, nach einem Jahrzehnt, schon ein paar tausend Frauen studieren und daß es nach weiteren zehn Jahren, namentlich, wenn die Mädchengymnasien zahlreich begründet werden und die Abiturientinnen nicht mehr als „Wilde“ das Examen zu machen brauchen, Zehntausend studieren werden. An dieser Tatsache läßt sich nichts mehr ändern; die Bewilligungen zurückzunehmen ist ebenso unmöglich wie eine Aufhebung der Freizügigkeit und Koalitionsfreiheit. Was daraus wird, wenn Tausende studierter Frauen berufs- und anstellungslos dastehen, zeigt das Beispiel Rußlands. Wir sprechen weder dafür noch dawider; beides wäre in den Wind gesprochen.

4.

In Berlin hat der **Verein für volkstümliche Kurse von Berliner Hochschullehrern** auch **Unterrichtskurse für Arbeiter** eingerichtet, deren Unterricht von Berliner Studenten erteilt wird; die sogenannte Finkenschaft ist dabei besonders beteiligt. Im vorigen Winter, dem ersten Semester, beteiligten sich 555, im Sommer 500 Arbeiter. Ohne Zweifel ist das Unternehmen nicht bloß den Arbeitern, sondern

---

[1]) An einer anderen Stelle wird hervorgehoben, daß die englische Teilnahme trotz der leidlich hohen Schulzahl sehr gering ist. Der in England grassierende Deutschenhaß reicht da nicht zur Erklärung aus, denn er ist doch in Frankreich ebenso groß. Der wahre Grund der englischen Teilnahmlosigkeit liegt darin, daß die Engländer (wie mir ein englischer Freund vor kurzem auf meine Frage, warum fast kein Brite eine fremde Sprache lernt, antwortete) einfach nicht wollen.

auch den Studenten nützlich, die sich an klaren und freien Vortrag, schnelle und pädagogisch wichtige Anschauung sowie eine wertvolle Vertiefung des Denkens gewöhnen.

5.

In den **Mitteilungen des Vereins „Deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen" und des Vereins „Deutsche Mittelschule in Mähren"** (IV, 2) finden sich außer den wissenschaftlich-pädagogischen Aufsätzen auch solche von interessantem, allgemeinem Inhalt. Besonders bemerkenswert ist der Aufsatz „Betrachtungen zur Standespolitik" von E. Reichelt (Teplitz-Schönau), der lebhaft für den engen Zusammenschluß der Mittelschullehrer eintritt und verlangt, „die Lehrerbildung (d. h. der Volksschullehrer) grundsätzlich auf den Mittelschulen aufzubauen"; die Seminare so zu gestalten, daß sie unmittelbar für die Universität vorbereiten, hält auch R. für unmöglich. Der Bericht über den „Verein deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen" beweist, daß die Korrekturenüberbürdung in Österreich ebenso grassiert wie bei uns; darum sprach sich auch die Versammlung für das aus, was für jeden vernünftigen Menschen eigentlich selbstverständlich ist: daß bei der Festsetzung des Arbeitskalenders nicht Kalenderwochen, sondern Schulwochen zugrunde gelegt werden. In bezug auf die Zeugnisse wurde der Vorschlag einstimmig angenommen, daß es so heißen müsse: „Das Verhalten des Schülers war den gesetzlichen Anforderungen (vollkommen entsprechend, entsprechend, minderentsprechend, nicht) entsprechend"; die Rubriken für „Fleiß" und „Aufmersamkeit" sollen wegfallen. — In der Rubrik „Vermischtes" wird über die Überbürdung der Oberlehrer gerechte (aber natürlich erfolglose) Beschwerde geführt; da heißt es: „Eine Schulstunde zwei Arbeitsstunden gleichzusetzen, die auf dem Bureau in ruhiger Umgebung und in guter Luft ohne Aufregungen und ohne lautes Sprechen verbracht werden, ist gewiß eine bescheidene Anrechnung dieser Umstände." — In bezug auf die altklassische Lektüre ist bemerkenswert, daß es geradezu heißt: „Den griechischen Unterricht auf die hellenistische Literatur gründen wollen, heißt ihn beseitigen. Darum muß man das Lesebuch von Wilamowitz (außer für die Privatlektüre) zurückweisen." Noch zweierlei ist besonders zu bemerken: über die geflissentliche Rücksichtslosigkeit gewisser „Inspektoren" (Schulräte) gegen die Lehrer wird schwer geklagt (ganz wie bei uns), und zweitens haben wir mit großer Freude gesehen, daß bei Gelegenheit der Jugendschriftenbeurteilung die Rezensenten sich weder um das Anathem des Herrn Direktors Ellendt noch um das des Herrn Wolgast gekümmert haben.

6.

Es sind Zweifel darüber entstanden, ob und inwieweit bei der **Pensionierung von Leitern und Lehrern höherer Lehranstalten** diejenige Zeit, während deren sie als Kandidaten des höheren Lehramts zur Verfügung des königlichen Provinzialschulkollegiums gestanden haben, als öffentlicher Schuldienst anzusehen und demgemäß bei Berechnung der pensionsfähigen Dienstzeit in Ansatz zu bringen sei. Mit Rücksicht hierauf bestimmt der preußische Minister der geistlichen Angelegenheiten im Einverständnis mit dem Finanzminister folgendes:

Bei der Pensionierung solcher Leiter und Lehrer höherer Schulen, welche als Kandidaten in eine der eingeführten Anciennetätslisten eingetragen waren, ist die Zeit von der Eintragung in die Liste bis zum Ausscheiden aus dem öffentlichen Schuldienste als öffentlicher Schuldienst anzurechnen. Hierbei gelten die Kandidaten als ausgeschieden aus dem öffentlichen Schuldienste, sobald sie von der Anciennetätsliste gestrichen worden sind, ohne im öffentlichen Schuldienste eine feste Anstellung oder Tätigkeit übernommen zu haben, die sie verhinderte, sich zur Verfügung des Provinzialschulkollegiums zu halten, vorausgesetzt, daß ihnen nicht für die Übernahme einer solchen Tätigkeit ausdrücklich Urlaub erteilt worden ist. Die nach vorstehender Bestimmung als öffentlicher Schuldienst anzurechnende Zeit ist nur in dem Umfange als unmittelbarer Staatsdienst anzusehen, als der betreffende Kandidat an einer vom Staate zu unterhaltenden höheren Lehranstalt beschäftigt war. Daraus ergibt sich, daß auch nur in diesem Umfange in dem Falle, wenn es sich um die Pensionierung eines solchen unmittelbaren Staatsbeamten handelt, auf den der § 19a des Pensionsgesetzes keine Anwendung findet, die Anrechnung auf das pensionsfähige Dienstalter eintritt. (Vossische Zeitung a. pr. Nr. 307.)

7.

Die Universität Bern leidet seit etwa fünf Jahren unter einem höchst anormalen **Andrang russischer Studenten und Studentinnen.** Vor zehn Jahren studierten in Bern nur 60 Russen, im Wintersemester 1901/1902 402, Wintersemester 1902/1903 490, Wintersemester 1903/1904 449, Wintersemester 1904/1905 645. Von den Russen entfallen zwei Drittel auf die medizinische, ein Drittel auf die philosophische Fakultät. Da die Berner und übrigen Schweizer in den Kliniken und Hörsälen kaum noch Platz finden, fordert die öffentliche Meinung energisch Abhilfe. Die Russen sind auch sonst in Bern nicht beliebt, da sie bei öffentlichen Arbeiterumzügen demonstrativ hinter der roten Fahne marschieren. Wenn die Berner Zimmer zum Vermieten anbieten, machen sie oft den Vorbehalt: „Keine Russen“. Bei der medizinischen Fakultät wurden die Russen noch durch den Umstand angezogen, daß ihnen verschiedene Professoren auf gestelltes Ansuchen die Kollegiengelder erließen. Die medizinische Fakultät faßte deshalb den Beschluß, daß Ausländern (es handelt sich ausschließlich um Russen) die Kollegiengelder nicht mehr erlassen werden dürfen. Einen weiteren Beschluß gegen die Russeninvasion erließ der bernische Erziehungsdirektor Dr. Gobat. Er lautet: „Für die Aufnahme von Ausländern sind diejenigen Bedingungen notwendig, die in ihrem Heimatlande zum Eintritt in die Universität erfordert werden. Für russische Staatsangehörige gelten demnach folgende Bestimmungen: 1. Die Abiturienten der sechs- und achtklassigen Kommerz- oder Handelsschulen können nicht immatrikuliert werden. 2. Das Abgangszeugnis der siebenten Klasse der Realschulen berechtigt zum Eintritt in die philosophische Fakultät, zweite Abteilung. 3. Frauen können immatrikuliert werden, wenn sie das Abgangszeugnis aus der achten Ergänzungsklasse (für Marien-Gymnasien die siebente Klasse) samt Lateinnachweis besitzen. Wer diese Bedingungen nicht erfüllt, kann sich der Zulassungsprüfung unterziehen.“ Etwa 200 Russen werden für das gegenwärtige Wintersemester noch erwartet. Sie scheinen einstweilen durch die Revolution in Rußland festgehalten zu sein. (Vossische Zeitung Nr. 552 a. pr.)

8.

Der englische General Sir John Hamilton, der als englischer Militärattaché den Krieg auf japanischer Seite mitgemacht hat, äußert sich nachdrücklich über den **Niedergang Europas Japan gegenüber** und sagt u. a: Vor allem ist die japanische Frau der Frau des Westens überlegen, denn die japanische Frau ist noch nicht emanzipiert. Sie ist noch ganz Weib. Die asiatischen Frauen bewahren noch das Geheimnis, das den Frauen des Westens anfängt, verloren zu gehen. Die Männer des Westens sind immer selbstisch gewesen, aber eine furchtbare Gefahr droht jetzt der Zivilisation von der selbstischen amerikanischen Frau und ihren Nachahmerinnen in Europa. Hierbei geht Hamilton auf die Zustände im Westen ein, wo die „Gesellschaftsdame“ keine Zeit für ihre Kinder hat, während sich die japanische Mutter ihnen völlig widmet. (Vossische Zeitung Nr. 545 a. pr.)

9.

In der Schweiz hat die katholische konservative Partei des Oberwallis sich auf ihr Deutschtum besonnen und in ihr Programm folgende auf die **Erhaltung der deutschen Sprache** sich beziehende Begehren aufgestellt: Schaffung eines deutschen Realgymnasiums in Brig; Ernennung eines deutschen Schulrates für den deutschen Kantonsteil; strengere Durchführung der Gleichstellung des Deutschen mit dem Französischen, namentlich im Verkehr der Staatsverwaltung mit den deutschen Gemeinden. Man sieht, auch in der Schweiz zeigt sich die Sprachenfrage, wenn auch der politischen Einrichtungen wegen die Form, in der sie sich zeigt, nicht so schroff ist wie in anderen mehrsprachigen Ländern. (Vossische Zeitung Nr. 554 a. pr.)

10.

Über Anstellung und Ausbildung der höheren Lehrer wird aus parlamentarischen Kreisen geschrieben: Ein Ministerialerlaß, der die Anstellungsverhältnisse der Lehrer an höheren Schulen regelt, bringt einem von den Lehrern seit langer Zeit gehegten Wunsche Erfüllung. Bis jetzt rechnete die Anciennetät der Oberlehrer erst von dem Tage an, wo sie zur festen Anstellung gelangt waren. Die Dienstzeit der Hilfslehrer konnte, so weit sie über vier Jahre betrug, mitgerechnet werden; es war dies aber in das Belieben der Behörde gestellt, und es wurde von der Befugnis nur dann

Gebrauch gemacht, wenn der Kandidat wenigstens zwölf Stunden wöchentlich unterrichtet hatte. Die Folge dieser Einrichtung war, daß unter den gleichalterigen Lehrern große Verschiedenheiten in den Besoldungsverhältnissen vorkamen. Wenn irgend ein Fach, z. B. die alten Sprachen, überfüllt war, so mußten die Vertreter dieses Faches lange auf Anstellung warten, während z. B. die Neuphilologen etatmäßig wurden, sowie sie das Probejahr beendet hatten. Das mußte selbstverständlich als eine Folge ungünstiger Verhältnisse getragen werden; aber das Schlimme war, daß diese anfangs entstandene Ungleichheit auch später nicht wieder ausgeglichen werden konnte, sondern während der ganzen Dienstzeit nachwirkte. Es war daher ein berechtigter Wunsch der höheren Lehrer, dieser Unzuträglichkeit durch eine andere Regelung der Anciennetät ein Ende zu machen, und zwar schlug man vor, daß bei der Berechnung des Dienstalters der Termin der Anstellungsfähigkeit, nicht mehr der der Anstellung selbst, zugrunde gelegt werde. Während der Verhandlung über den Kultusetat im letzten Winter wurde im Landtage die Mitteilung gemacht, daß man hoffe, in diesem Punkte den Wünschen der Oberlehrer demnächst gerecht werden zu können. In der Tat wird jetzt in den Zeitungen ein Ministerialerlaß veröffentlicht, in dem eine andere Ordnung dieser Verhältnisse vorgenommen wird.

Die Hauptpunkte der Neuregelung sind folgende: Die Kandidaten des höheren Schulamts können, sowie sie anstellungsfähig geworden sind, sich in die Liste eines Provinzialschulkollegiums eintragen lassen. Sie werden vereidigt und treten in den öffentlichen Schuldienst. Von diesem Zeitpunkt an rechnet dann ihr Dienstalter und ihre pensionsfähige Dienstzeit. Ihrerseits übernehmen sie die Verpflichtung, an einer Anstalt, der sie überwiesen werden, unentgeltlich zu unterrichten, doch ist bei der Auswahl der Anstalt möglichst auf ihre Wünsche Rücksicht zu nehmen. Unter gewissen Bedingungen erhält der Kandidat eine Remuneration und zwar zunächst dann, wenn er zum etatmäßigen Hilfslehrer ernannt ist; ferner, wenn er an einer anderen Anstalt kommissarisch beschäftigt wird, und endlich, wenn er in erheblichem Maße zur Vertretung herangezogen wird, oder wenn er eine neuanzustellende Lehrkraft ersetzt. Hinzugefügt ist noch die Bestimmung, daß der Kandidat verpflichtet ist, jede kommissarische Beschäftigung und jede Anstellung anzunehmen, und daß er im Falle der Weigerung aus dem Staatsdienst entlassen wird. Diejenigen Kandidaten, die sich nicht in die Liste haben eintragen lassen, treten erst mit der festen Anstellung als Oberlehrer in den Schuldienst ein. Es wird sich dabei hauptsächlich um diejenigen handeln, die an kommunalen Anstalten unterrichten. So weit man aus diesen Mitteilungen ersehen kann, ist die neue Regelung in ähnlicher Art erfolgt, wie sie bei den Juristen besteht, und wie sie auch im ganzen den Wünschen des Lehrerstandes entspricht. Sie wird besonders dann ihre segensreiche Wirkung zeigen, wenn die Zahl der Kandidaten für das höhere Lehramt wieder wachsen und die Anzahl der vorhandenen Stellen erheblich übersteigen wird.

Während dieser Erlaß für sämtliche Lehrer gilt, trifft ein anderer Bestimmungen allein für die Neuphilologen, und zwar soll eine Vereinbarung, die schon für Frankreich besteht, auch auf England und Schottland übertragen werden. Es handelt sich dabei um einen Austausch zwischen unseren und den französischen und englischen Lehramtskandidaten. Ein Neuphilologe, der sein Seminarjahr mit Erfolg abgeleistet hat, kann nach England oder Frankreich geschickt und dort einer Schule übergeben werden. Er hat die Pflicht, zwei Stunden deutsche Konversation zu treiben, und kann dafür dem Unterricht in allen Klassen beiwohnen, bekommt auch sonst reichlich Gelegenheit, sich in der fremden Sprache zu üben. Er erhält völlig freie Station und unter Umständen auch eine Beihilfe zu der Ausrüstung und den Reisekosten. In ähnlicher Art sollen dann unsere Schulen die Kandidaten aus England und Frankreich aufnehmen. Sicherlich wird diese Einrichtung dem Unterricht in den neueren Sprachen, der an unseren höheren Schulen zu sehr nach der für die alten Sprachen gültigen Methode erteilt wurde, förderlich sein. Im Landtage fand der Plan allseitige Unterstützung. Der diesjährige Etat enthält schon die nötigen Mittel in der Höhe von 22500 Mk., von denen 19500 Mk. für Remunerierung der Ausländer und 3000 Mk. zur Unterstützung deutscher Kandidaten bestimmt sind.

11.

Auf die **Förderung der Volks- und Jugendspiele** zielt eine Verfügung des preußischen Kultusministers an die Regierungen ab. Es handelt sich dabei um die Ausbildung von Volksschullehrern und -Lehrerinnen für die Leitung

dieser Spiele. Zu diesem Zwecke haben sich Fortbildungskurse und Wanderkurse bewährt. Der Minister will mit Unterstützung der Stadtgemeinden diese Kurse nach Möglichkeit vermehren. Der Erlaß besagt:

In den letzten Jahren sind von einigen Regierungen mit Unterstützung des Kultusministeriums Fortbildungsturnkurse für Volksschullehrer und -Lehrerinnen oder Wanderkurse zur Ausbildung von Lehrern in der Leitung von Volks- und Jugendspielen veranstaltet worden. Der günstige Ausfall dieser Versuche läßt es angezeigt erscheinen, ähnliche Veranstaltungen, dem vorhandenen Bedürfnisse entsprechend, auch in anderen Bezirken ins Leben zu rufen. Hierbei wird es einerseits darauf ankommen, durch geeignete Kursusleiter praktisch zeigen zu lassen, daß und wie sich auch bei einfachen Turneinrichtungen ein anregender und wirksamer Turnunterricht erteilen läßt. Andererseits ist im Hinblick auf den von der Unterrichtsverwaltung wiederholt hervorgehobenen hohen gesundheitlichen und erziehlichen Wert der Jugend- und Volksspiele, namentlich der Bewegungsspiele im Freien, Wert darauf zu legen, zu einer anregenden Pflege dieser Spiele gemäß der Vorschrift des Leitfadens für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen anzuleiten. Der Kultusminister veranlaßt die Regierungen, zunächst im laufenden Schuljahre einen entsprechenden Fortbildungskursus durch eine hierzu geeignete Persönlichkeit abhalten zu lassen. Für den Fall, daß die besonderen Bedürfnisse des Bezirkes die Beschränkung auf nur einen der vorbezeichneten Zwecke erwünscht machen sollten, ist darauf zurückzuweisen, daß sich in Wanderkursen mit etwa gleichem Kostenaufwande eine erheblich größere Zahl von Lehrern ausbilden läßt als durch solche, welche an demselben Orte wiederkehren. Die Unterrichtsverwaltung ist geneigt, die Kurse durch mäßige Beihilfen unter der Voraussetzung zu unterstützen, daß auch die in Frage kommenden Gemeinden sich nach Möglichkeit finanziell beteiligen. (Vossische Zeitung a. pr. Nr. 295.)

12.

Aus Bern wird geschrieben: Das **Studentenverzeichnis der Universität Bern** für das Sommersemester 1905 ist soeben erschienen. Die Zahl der immatrikulierten schweizerischen Studierenden beträgt 703 (darunter 53 weibliche). Deutsche studieren an der Universität 105, darunter 10 Damen; 1 entfällt auf die evangelische, 3 auf die altkatholische, 9 (4) auf die medizinische, 92 (6) auf die philosophische Fakultät. Die Zahl der Österreicher beträgt 26, Ungarn 21, Russen 636, wovon 443 weibliche. In der „Russeninvasion“ ist kein Rückgang zu konstatieren. Von den Russen besuchen 13 (2) die juristische, 422 (375) die medizinische, 200 (66) die philosophische Fakultät (die Zahl in Klammern bedeutet die weiblichen Studierenden). Die Gesamtzahl der immatrikulierten Ausländer beträgt 825 (457), der Schweizer 703 (57). Die Gesamtzahl der immatrikulierten Studierenden beträgt mithin 1528 (514).
(Vossische Zeitung a. pr. Nr. 310.)

13.

Aus dem Kollegium des Halberstädter Realgymnasiums schied am 1. Oktober nach einer Dienstzeit von 37½ Jahren Oberlehrer Robert Schneider. Nachdem er an den Realprogymnasien zu Rathenow (1868/69) und zu Krossen a. O. (1869/72) als wissenschaftlicher Lehrer tätig gewesen war, wurde er Ostern 1872 unter Direktor Dr. Spillese hierher berufen, um hauptsächlich im Deutschen, Lateinischen, in der Geschichte und Erdkunde zu unterrichten. Außer der Schule hat er sich durch Arbeiten auf dem Gebiete unserer mittelhochdeutschen Dichtung, besonders der Minnesänger, und einige Übersetzungen aus dem Lateinischen unter den Philologen vorteilhaft bekannt gemacht. Auch in hiesigen Vereinen hat er in früheren Jahren belehrende Vorträge gehalten. Ihm zu Ehren veranstaltete Freitag abend, den 29. September, im Hotel „Zum Goldenen Roß“ das Lehrerkollegium ein Festmahl, das durch mancherlei ernste und heitere Reden und Toaste gewürzt war. Als sichtbares Zeichen der Freundschaft und Liebe überreichte Direktor Dr. Arndt im Namen des Lehrerkollegiums dem scheidenden Kollegen das Prachtwerk von Dr. Gustav Könnecke: „Bilderatlas zur Geschichte der deutschen Nationalliteratur“. — Von Sr. Majestät dem Könige ist dem Oberlehrer Robert Schneider der Rote Adler-Orden verliehen worden, was ihm von seinem Direktor vor versammelten Lehrern und Schülern in der Aula des Realgymnasiums verkündet wurde. (Halberstädter Ztg. a. pr. Nr. 231.)

Daß dem hochverdienten Lehrer nicht einmal bei dieser Gelegenheit der Professortitel verliehen wurde, ist tief bedauerlich, eigentlich kaum begreiflich.

14.

Lehrer-Orientfahrten 1906. Nachdem in den letzten 4 Jahren 11 solcher Studienreisen mit insgesamt 220 Teilnehmern stattgefunden haben, gelangen 1906 weitere 7 Fahrten zur Ausführung, und zwar 4 in den Monaten März/April und 3 im Sommer. Jede Reise dauert 4 Wochen; die Kosten belaufen sich auf 600 bis 800 Mark je nach der Schiffsklasse; angetreten werden die Fahrten nach Ägypten und Palästina in Marseille bzw. Genua und sie endigen in Neapel. Auf der Hin- und Rückreise wird der große Doppelschrauben-Salondampfer „Schleswig" des Norddeutschen Lloyd benutzt. Da es sich um Studienfahrten und keine Massenwanderungen handelt, werden für eine Reise höchstens 25 Meldungen angenommen. Auch Damen und Nichtlehrer nehmen teil. Das ausführliche Program ist kostenlos von dem Leiter der Fahrten, Herrn Jul. Bolthausen, Solingen, zu beziehen.

15.

Geologischer Schulunterricht wird von dem bekannten Göttinger Geologen Prof. von Koenen in den Monatsberichten der Deutschen Geologischen Gesellschaft gefordert. Schon bei der letzten Jahresversammlung dieser Gesellschaft wurde eine Eingabe an die Kultusminister aller deutschen Bundesstaaten beschlossen, die auf die Einführung des Unterrichtes in den Grundzügen der Geologie auf den mittleren und höheren Lehranstalten abzielte. Der Unterricht soll in den mittleren Klassen beginnen und sich nur auf die Grundzüge der Wissenschaft erstrecken, für deren Verständnis keine besonderen Vorkenntnisse in der Chemie und Mineralogie nötig sind. Vor allem soll nicht auf ein Auswendiglernen gesehen werden, sondern nur auf die Unterweisung in schärferer Naturbeobachtung. Prof. von Koenen hat jetzt selbst ein Unterrichtsprogramm aufgestellt, das der Beobachtung der maßgebenden Kreise sehr zu empfehlen ist. Er teilt den Lehrstoff in sechs Abschnitte. Der erste umfaßt die Wirkung des Wassers, der zweite die vulkanischen Vorgänge, der dritte den Gebirgsbau, der vierte die Gletscherbildungen (norddeutsche Ebene), der fünfte die Quellenkunde, der sechste die Grundzüge der historischen Geologie, der sogenannten Formationslehre. Es liegt auch bereits ein kleines Lehrbuch von Prof. Johannes Walter in Jena vor, das für Schulzwecke sehr gut benutzbar sein würde. Hoffentlich wird man sich der Ansicht nicht lange verschließen, daß die Einführung eines solchen Unterrichtes von hoher Bedeutung sein würde, insbesondere deshalb, weil der bisher recht öde Geographieunterricht in der Schule dadurch ein ganz anderes Gesicht bekommen würde. Die Geologie ist die unentbehrliche Grundlage der Geographie geworden, wenn die letztere nicht mehr lediglich im Auswendiglernen von Namen oder überhaupt als politische Geographie betrachtet werden soll. Es ist vollkommen zutreffend, daß nur das Hinzuziehen der Geologie diesem Schulfache ein wirkliches Leben zuführen und einen erheblichen Wert für die Schule verleihen kann. (Hannoverscher Courier.)

16.

Dem Referate, das Schulrat und Direktor Dr. Wespy-Hannover über **Höhere Mädchenschulen in Leer** zu erstatten übernommen hatte, entnehmen wir im folgenden die Hauptpunkte:

Die höhere Mädchenschule muß als höhere Lehranstalt im Sinne des Gesetzes neben den höheren Knabenschulen anerkannt werden, wie dies in Baden, Sachsen, Württemberg und außerdeutschen Staaten schon längst der Fall ist. Daneben muß eine sachgemäße Gestaltung der Aufsichtsverhältnisse eintreten, die jetzt ganz unhaltbar sind und in den verschiedenen Provinzen ohne innere sachliche Begründung ein ganz verschiedenes Bild zeigen. Bezüglich des Lehrplanes, der eingehende Erörterung findet, wird der Wunsch, an Stelle der jetzt bestehenden Bestimmungen vom 31. Mai 1894 neue, der Zeit und Sache angemessene Verordnungen zu erhalten, von allen Sachverständigen geteilt werden. Als leitender Grundsatz für die höhere Mädchenschule der Zukunft hat zu gelten, daß sie die einheitliche Grundlage für alle weitergehenden Bildungsgänge der Frau bleiben muß, und daß alle diese Bildungsgänge der wohlverstandenen Eigenart der Frau angepaßt werden, daß man also nicht ängstlich Analogie mit der höheren Knabenschule aufsucht, aber auch nicht mehr das Niveau der höheren Mädchenschule elementar zu drücken sucht. — Die gymnasialen und realgymnasialen Kurse, die heutzutage auf den Kursus der höheren Mädchenschule aufgepfropft werden, kann man als durch zeitliches Bedürfnis begründete

Zwischenstufen zur Universität zur Not gutheißen, solange nicht eigene Wege gefunden sind, welche geeignete Frauen von der höheren Mädchenschule zur Universität führen.

In bezug auf die Verbindung der höheren Mädchenschule mit Lehrerinnen-Bildungsanstalten sind von manchen Seiten Bedenken dagegen geltend gemacht, weil die höhere Mädchenschule dadurch geschädigt würde. Der Referent hält alle diese Bedenken für hinfällig oder übertrieben, eine zielbewußte Leitung, ausreichend geeignete Lehrkräfte und eine wohlorganisierte Übungsschule vorausgesetzt. Nur wenn dies nicht der Fall ist, sind Schädigungen der höheren Mädchenschule zu befürchten. Seminar und Schule fördern sich gegenseitig. — In neuerer Zeit scheinen die Behörden zu beabsichtigen, daß die Ausbildung der Volksschullehrerinnen nicht an denselben Anstalten vorgenommen werden soll, wo die Lehrerinnen für mittlere und höhere Mädchenschulen ausgebildet werden. Sofern der Staat getrennte Seminare für beide Arten von Lehrerinnen gründen will, ist dagegen nichts einzuwenden; soweit aber die städtischen Seminare dabei in Betracht kommen, welche für den Eintritt die volle Vorbereitung durch eine ausgestaltete höhere Mädchenschule fordern, müßte dies Verfahren bedauert werden. Im übrigen aber ist zu hoffen, daß eine Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens die Lehrerinnen-Bildungsanstalten organisch in die Organisation des erwünschten Oberkursus aufnehmen wird, und daß man aufhören wird, so streng, wie bisher oft versucht ist, die Analogie zu den Lehrerinnenseminaren zu ziehen, die mit ganz anderen Verhältnissen, Bedingungen und Zielen arbeiten, als die Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Daß bei einer Neuordnung Mittel und Wege gefunden werden, die technische Ausbildung der jungen Mädchen in einem besonderen Jahre eintreten zu lassen und nicht mehr mit der theoretischen Ausbildung zu verbinden, ist dringend zu wünschen.

Die jetzige Organisation der Kollegien an den höheren Mädchenschulen bietet dadurch besondere Schwierigkeiten, weil in ihnen die Vertreter der verschiedenartigsten Vorbildungen vereinigt sind. Akademisch vorgebildete Oberlehrer, oft auch Theologen mit und ohne Mittelschul- oder Rektoratsprüfung; Mittelschullehrer; Elementarlehrer (die allerdings im Aussterben begriffen sind, da jetzt von allen Lehrern dieser Kategorie die Mittelschulprüfung gefordert wird); akademisch gebildete Oberlehrerinnen, und zwar solche aus der Mitte der 90er Jahre, die keine akademische Prüfung, sondern nur ein Kolloquium ablegten; Oberlehrerinnen mit akademischer Vorbildung und -Prüfung, sowie Titularoberlehrerinnen; weiter wissenschaftliche Lehrerinnen und technische Lehrerinnen. Diese Mannigfaltigkeit der verschiedenartig vorgebildeten Lehrkräfte muß geradezu als ein organisches Leiden der höheren Mädchenschule bezeichnet werden. Die zahlreichen aus diesem Umstande sich ergebenden Unzuträglichkeiten für Schule und Lehrer werden ausführlich erörtert. Auf eine Zusammensetzung des Kollegiums, wie sie dem Referenten als Ideal vorschwebt, ist im Nachstehenden eingegangen: Im Hinblick auf die Verhältnisse, wie sie in der Familie stattfinden, die bei der Gemütsart der Frauen mehr als für die Knabenschulen zum Vergleiche heranzuziehen ist, halte ich die Zusammensetzung der Kollegien zur Hälfte aus Herren und zur Hälfte aus Damen für das Ideal. Akademisch vorgebildete Lehrkräfte möchten, ohne daß bei dieser Zahl die leitende Persönlichkeit berücksichtigt ist, mindestens so viele angestellt werden, als Oberklassen vorhanden sind, also vier, wobei den Städten ja jetzt je nach den Verhältnissen Oberlehrer und Oberlehrerinnen zur Verfügung stehen. (Hannoverscher Courier.)

VI. Briefkasten.

Aufs neue richte ich an unsere Freunde und Mitarbeiter die dringende Bitte:

1. Ihre Beiträge nicht an den Verleger, sondern an mich zu schicken, was sich eigentlich von selber verstehen müßte. Von Reklamationen und Anfragen gilt dasselbe.

2. Sodann ihre Beiträge (namentlich, wenn es sich um größere Aufsätze handelt) eingeschrieben als Geschäftspapiere zu schicken (bis zu 1 kg ist erlaubt), nicht aber, was auch vorkommt, in unverschlossenen und unverschnürten Briefumschlägen.

3. Es ist mir öfter widerfahren, daß auswärtige Mitarbeiter, die mich gelegentlich eines kurzen Aufenthalts in Berlin besuchen wollten, mich verfehlten. Ich bitte dringend um vorhergehende schriftliche Verabredung!

4. Nochmals bitte ich unsere Mitarbeiter, mich nicht in bezug auf den Abdruck ihrer Einsendungen zu drängen oder mir gar Vorwürfe zu machen, als fehle es mir am guten Willen. Es hat sogar an Drohungen und Grobheiten nicht gefehlt. Also, ich bitte freundlichst um Nachsicht und Geduld! Ich muß sie auch oft genug üben.

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv"[1]).

Eingegangen vom 20. November bis 19. Dezember 1905.

Verfasser	Titel	Verlag
Atmanspacher	Der Rechenunterricht im ersten Schuljahre	B. G. Teubner, Leipzig.
	Aus deutscher Wissenschaft und Kunst. Spanier, Zur Kunst; Lampe, Zur Erdkunde; Wessely, Zur Geschichte der deutschen Literatur	″ ″
Bechstein	Deutsches Märchenbuch	Otto Spamer, Leipzig.
	Bibliothek deutscher Klassiker. Band VII bis IX: Schillers Werke	Herdersche Verlagsb., Freiburg i. Br.
Brunner	Aus der Jugendzeit berühmter Männer	Ulrich Meyer, Berlin W. 57.
Cesca	Le antinomie psicologiche e sociali della Educazione	Libreria Editrice ant Trimarchi, Messina.
	Christfeier in katholischen Schulen. Heft A u. B und Beiheft dazu	J. Boltzesche Buchhandl., Gebweiler.
Duden	Orthographisches Wörterbuch. 8. Auflage	Bibliographisches Institut, Leipzig.
Eckert	Leitfaden der Handelsgeographie	G. J. Göschensche Verlagsb., Leipzig.
Ettlinger	Wilhelm Lindemanns Geschichte der deutschen Literatur	Herdersche Verlagsb., Freiburg i. Br.
Gaudig	Ein Fortbildungsjahr für die Schülerinnen der höheren Mädchenschule	B. G. Teubner, Leipzig.
	Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. I. Band, 3. Teil: Lesestücke und Schriftwerke, von Dr. Goldschneider	C. H. Becksche Verlagsb. (Oskar Beck) München.
Harms	Rechenbuch für die Vorschule. I. u. II. Heft	Gerh. Stalling, Oldenburg i. Gr.
Hartwig	Leitfaden der konstruierenden Stereometrie	K. u. k. Hofbuchhandl. von Carl Fromme, Wien.
Heinemann	Goethebrevier	Emil Roth, Gießen.
Jastrow	Das Gesetz vom 30. März 1903 betr. Kinderarbeit	Fr. Zillessen, Berlin C.
Köhler	Anleitung zum Studium der deutschen Geschichte	Jäh u. Schunke, Leipzig.
Kraepelin	Naturstudien im Hause	B. G. Teubner, Leipzig.
	Künstler-Steinzeichnungen. Nr. 51 u. 56	″ ″
Langenscheidts	Taschenwörterbuch Griechisch. II. Teil, von Prof. Güthling	Langenscheidtsche Verlagsbuchh., Berlin-Schöneberg.
Lanner	Die wissenschaftlichen Grundlagen des ersten Rechenunterrichtes	K. u. k. Hofbuchhandl. von Carl Fromme, Wien.
Oppel	Das Buch der Eltern	Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M.
″	Das alte Wunderland der Pyramiden	Otto Spamer, Leipzig.
	Orthographieblätter für die Hand der Schüler	C. Sterzels Buchhandl., Gumbinnen.
Rogel	Das Rechnen mit Vorteil	B. G. Teubner, Leipzig.
	Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften. Band 16 bis 18	Hermann Paetel, Berlin.
	Sammlung Göschen. Band 26: Physische Geographie, von Günther; Band 52: Geschichte der römischen Literatur, von Joachim; Band 126: Deutsche Stammeskunde, von Much	G. J. Göschensche Verlagsb., Leipzig.
	Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. Band II, Heft 3: Beiträge zur Methodik des botanischen Unterrichtes, von Schleichert	B. G. Teubner, Leipzig.
Storck	Deutsche Literaturgeschichte	Muthsche Verlagshandl., Stuttgart.
Thum	Veranschaulichtes Notensingen	C. Thum, St. Joachimsthal (Böhmen).
″	Das Zifferblatt ein Lernmittel usw.	″ ″ ″
Ule u. Klein	Die Wunder der Sternenwelt	Otto Spamer, Leipzig.
Walter-Voß	Gedichte und Gespräche für Kinder. I. u. II. Teil	J. Boltzesche Buchhandl., Gebweiler.
Wien	Über Elektronen	B. G. Teubner, Leipzig.
	Zur Silberhochzeitsfeier unseres Kaiserpaares. Das Kaiserpaar im Silberkranz, von Kriegeskotten; „Es geht durch deutsche Lande"-Lied, von Hecht, Ausgabe B u. C, sowie Jugendgesang „Es geht durch deutsche Lande". — Kantate zur silbernen Hochzeit unseres Kaiserpaares, von Stange	Chr. Fr. Vieweg, Berlin-Gr.-Lichterfelde.

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. L. Freytag in Berlin.
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 2.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

Nachträge zur Lehre von den Schlußfolgerungen in Prima.

Didaktische Präparate von Dr. Ernst Friedrich zu Stolp i. Pomm.

In der Berliner Zeitschrift von Freytag und Böttger „Zentralorgan für die Interessen des Realschulwesens“, Juliheft 1888, befindet sich meine Abhandlung: „Lehre von den Schlußfolgerungen in Prima, didaktische Präparate“. Hier will ich einiges zur Berichtigung und Ergänzung nachtragen.

Das erste Schema zur unterstellenden Schlußfolgerung (Substitutionsinferenz) ist dort auf S. 391 verdruckt. Dasselbe soll lauten:

Sm	K	P
m	est	a
Sa	K	P.

Zu den unmittelbaren Schlußfolgerungen auf S. 404 gehört auch der Schluß auf die Ursache (illatio ad causam). Ein Schulbeispiel der griechischen Logiker lautet: „Dieser Kranke atmet; also lebt er noch.“ Verschwiegen ist hier der Obersatz: Atmende Animalien sind am Leben; Grundgedanke: Durante causa durat effectus = Wenn die Ursache fortdauert, dauert auch die Wirkung fort. Ich füge ein anderes Beispiel hinzu: „Jetzt ist kein Gleisch mehr am Himmel zu sehen; also lodert die Feuersbrunst nicht mehr.“ Verschwiegener Obersatz: Wenn bei Nacht eine Feuersbrunst lodert, dann beleuchten die Flammen einen Teil des dunkeln Himmels, so daß ein gelbroter Schein (Gleisch) an ihm zu sehen ist. Grundgedanke: Cessante causa cessat effectus = Wenn die Ursache aufhört, hört auch die Wirkung auf.

Die hypothetische oder bedingende Schlußfolgerung (Konditionsinferenz) ist recht mannigfaltig. Ich habe stellweis bedingende und durchweg bedingende Inferenzen auseinander gehalten; erstere sind nur im Obersatz hypothetisch, letztere im Obersatz, Untersatz und Schlußsatz.

Die stellweis bedingende Schlußfolgerung hat im Obersatz bald eine konditionale Klausel, bald eine alternative Disjunktion, bald beides zusammen. In allen stellweis bedingenden Inferenzen haben Untersatz und Schlußsatz weder eine konditionale Klausel noch eine alternative Disjunktion, sondern sind sie, mit den Stoikern zu reden, metaleptisch = transsumtiv = herübernehmend in anderer Fassung. Metalepsis = Transsumtion = Herübernahme in anderer Fassung bedeutet nämlich Herübernahme des Möglichen oder Angängigen in der Fassung des Stattfindenden oder auch in der Fassung des Gebührenden, ist folglich eine transsumtio queuntis. Hier will ich nun ein Beispiel für die Herüber-

nahme in der Fassung des Gebührenden (debitum) hinzufügen: „Wenn der Lazarettgehilfe kein gesetztes Wesen hat, dann gehorchen ihm die untergebenen kranken Soldaten nicht; sie sollen ihm aber gehorchen; also muß er ein gesetztes Wesen haben." Untersatz und Schlußsatz haben hier ein musterndes Aussageband, eine normative Kopula.

Daß der bedingende Nebensatz auch eine gleichmäßige Steigerung (gradatio aequabilis) andeuten kann, finde ich in keinem Lehrbuche der Logik vermerkt. Derselbe beginnt mit den Bindewörtern, „je nachdem und je . . .", welchem letzteren ein mit „desto" anfangender Hauptsatz entspricht. Eine solche Aussage ist unter dem Titel proportionaler Redesatz bekannt; aber seine hypothetische Verfassung und die proportionale Schlußfolgerung hat man unbeachtet gelassen. Wir urteilen z. B. obenhin: Je nachdem ein Herr beim Grüßen seinen Hut abnimmt, zeigt er sich ehrerbietig. Eingehends jedoch urteilen wir: Je tiefer ein Herr beim Grüßen seinen Hut abnimmt, desto ehrerbietiger ist sein Gruß. Der mit „je" beginnende Nebensatz umfaßt, verhüllt und überschwebt mindestens drei bedingende Nebensätze, welche eine Steigerung darstellen, wie z. B. tief, tiefer, am tiefsten. Der mit „desto" anfangende Hauptsatz aber umfaßt, verhüllt und überschwebt mindestens drei bedingte Hauptsätze, welche ebenfalls eine Steigerung darstellen, wie z. B. ehrerbietig, ehrerbietiger, am ehrerbietigsten. Wenn ein Herr beim Grüßen seinen Hut bis zur Schulter senkt, wenn er ihn bis zur Hüfte senkt und wenn er ihn bis zum Knie senkt, so sind das verschiedene Grade seiner Ehrerbietung; daher entspricht ihnen im Hauptsatz die Steigerung: alsdann ist im ersten Falle sein Gruß ehrerbietig, im zweiten Falle ehrerbietiger und im dritten Falle am ehrerbietigsten. In dieser Weise kann jedes Beispiel der graduell-hypothetischen Verfassung zergliedert werden. Beispiele der proportionalen Schlußfolgerung sind: Je tiefer ein Herr beim Grüßen seinen Hut abnimmt, desto ehrerbietiger ist sein Gruß; dieser Herr hat beim Grüßen seinen Hut vor dir bis zum Knie abgenommen; also ist sein Gruß äußerst ehrerbietig gewesen. — Je mehr der Habgierige hat, desto mehr will er haben; dieser habgierige Mann ist allmählich reich geworden und doch nicht zufrieden mit dem, was er hat; also möchte er noch ein Millionär werden und zuletzt ein mehrfacher Milliardär. — Je weniger Nahrung der Kranke zu sich nimmt, desto weniger Lebenskraft behält sein Körper; diese kranke Frau ist allmählich dahin gekommen, nur so wenig Nahrung zu sich zu nehmen, wie ein Singvogel im Käfig; also ist sie in Gefahr, an Entkräftung zu sterben. — Je mehr Arbeiter bei einem Bau beschäftigt sind, desto weniger Zeit wird zur Vollendung desselben gebraucht; beim Bau dieses Rathauses waren anfangs 40 Arbeiter beschäftigt, dann 70 und sind jetzt 100 tätig; also wird dieser Hochbau in kürzester Zeit vollendet sein. — Je weniger Streusand aus einer damit gefüllten Büchse ausgeschüttet wird, desto mehr bleibt in ihr zurück; nun sind aus dieser Büchse, welche 250 g Streusand enthielt, zuerst 20 g, dann 10 g und zuletzt bloß 5 g ausgeschüttet worden; also ist der zurückgebliebene Inhalt (215 g) immer noch beträchtlich.

Auch die hypothetische Verfassung der Alternative oder des Wahlsatzes war lange ein Geheimnis, obgleich schon Boëthius († 525 n. Chr.) die Bedeutung der einteilenden Bindewörter „entweder . . . oder" erkannt

hat. Propositio alternativa heißt ein Satz, welcher die Aufgabe stellt, von zwei oder noch mehr Dingen eines zu wählen. Unter „Alternation" verstehen wir die wechselseitige Ausschließung möglicher Fälle, so daß durch Setzung eines möglichen Falles der andere getilgt und durch Tilgung eines möglichen Falles der andere gesetzt wird; hier steht das erstere Glied, während das letztere fällt, und hier fällt das erstere Glied, während das letztere steht; taucht ein Ding auf, so geht das andere unter. Ich möchte daher „Alternation" durch Wechseltilgung verdeutschen; tritt ein Fall ein, so bleibt der andere aus. Der Wahlsatz: „Dein Lotterielos wird entweder ein Treffer oder eine Niete sein" bedeutet nach Boëthius: „wenn ein Treffer, dann keine Niete — wenn kein Treffer, dann eine Niete" und umgekehrt: „wenn eine Niete, dann kein Treffer — wenn keine Niete, dann ein Treffer". In dieser Weise kann jedes Beispiel der alternativen Disjunktion zergliedert werden. Im Obersatz der alternativ-hypothetischen Schlußfolgerung erscheint nun die Alternative bald als ein selbständiger Hauptsatz, bald als ein bedingter Hauptsatz, bald als Inhalt eines bedingenden Nebensatzes. 1. Als ein selbständiger Hauptsatz erscheint sie z. B. im Obersatz folgender Schlußfolgerung: Von zwei Begebenheiten hat sich die eine entweder früher zugetragen als die andere, oder später oder gleichzeitig; diese Begebenheit hat sich früher zugetragen, also weder später noch gleichzeitig. 2. Als bedingter Hauptsatz erscheint die Alternative z. B. im Obersatz folgender Inferenz: Der Walfisch reißt entweder die Leine entzwei oder zieht Boot und Mannschaft in die Meerestiefe, wenn Walfischjäger, die ihre Harpune zutreffend geschleudert haben, nicht vorher die Leine so hinlegten, daß sie mit äußerster Geschwindigkeit ins Wasser laufen konnte; dieser tödlich getroffene Walfisch hat weder die Leine entzwei gerissen, noch Boot und Mannschaft in die Meerestiefe gezogen; also haben wir Walfischjäger die Leine so hingelegt, daß sie mit äußerster Geschwindigkeit ins Wasser laufen konnte. Das Schema dieser Sorte von Syllogismen habe ich auf S. 394 falsch angegeben; berichtigt lautet es:

L (C:c) aut l aut l′
L neque l est neque l′
―――――――――――
C non est c.

L bedeutet hier den Walfisch, l entzweireißend, l′ hinunterziehend, C die Walfischjäger, c die Leine hinlegend. Gegenverneinung (Antarnesis = Obnegation) oder widerrufene Verneinung kommt bekanntlich der Bejahung gleich; daher „vorher so hingelegt" = vorher nicht nicht so hingelegt. Eben darum lautete auch im obigen Beispiel vom Lazarettgehilfen der Untersatz: „sie sollen ihm aber gehorchen", anstatt: sie sollen ihm aber nicht nicht gehorchen — und der Schlußsatz: „also muß er ein gesetztes Wesen haben", anstatt: also muß er nicht kein gesetztes Wesen haben. 3. Als Inhalt eines bedingenden Nebensatzes endlich erscheint die Alternative z. B. im Obersatz folgender Schlußfolgerung: Auch die zahmsten Tiere beißen ihre Pfleger, wenn sie entweder beim Fressen oder im Schlafe oder in krankem Zustande von ihnen geneckt werden; dieser zutrauliche Hund beißt jetzt seine Pfleger nicht; also wird er jetzt weder beim Fressen, noch im Schlafe, noch in krankem Zustande von ihnen geneckt. Schema:

$$\frac{\begin{array}{c}\text{L (C aut c aut c' aut c'') l}\\ \text{L non est l}\end{array}}{\text{C neque c est neque c' neque c''.}}$$

L bedeutet hier zahmste Tiere, l beißend, C zahmste Tiere, c geneckt beim Fressen, c' im Schlafe, c'' in krankem Zustande.

Zur durchweg bedingenden Schlußfolgerung möchte ich noch packende Beispiele hinzufügen, weil sie einstweilen noch wenig beachtet wird. Wir dürfen solche Inferenzen panhypothetisch nennen gegenüber den stellweis bedingenden, welche semihypothetisch heißen mögen. Hier hat also nicht nur der Obersatz eine konditionale Klausel, sondern auch der Untersatz und der Schlußsatz, so daß die Beziehung zwischen vier bis sechs Verhältnisgliedern zur Sprache kommt. Zur ersten Schlußfigur des Alkinoos führe ich noch folgendes Beispiel an: Gummischuhe können beim Gebrauch lange unversehrt bleiben, wenn ihr zarter Stoff geschont wird; ihr zarter Stoff wird aber geschont, wenn passendes Schuhwerk sauber und trocken hineingesteckt, alles Stoßen mit den Füßen beim Anziehen, Gehen und Ausziehen vermieden, auch der schlarrende Gang, das Sichdrehen auf den Sohlen, das Reiben der Seitenwände aneinander und jeder Mißbrauch unterlassen wird; also können Gummischuhe beim Gebrauch lange unversehrt bleiben, wenn passendes Schuhwerk usw. Zur zweiten Schlußfigur des Alkinoos dürften noch folgende Beispiele willkommen sein: Wenn hartes Wasser ohne Soda gekocht wird, dann löst sich hineingelegte Seife darin nicht auf, sondern gerinnt; wenn aber hartes Wasser mit Soda zusammen gekocht wird, dann scheidet der in demselben befindliche Kalk aus und setzt sich zu Boden; wenn also der im siedenden harten Wasser befindliche Kalk ausscheidet, dann gerinnt hineingelegte Seife nicht, sondern löst sie sich auf (schäumend, wie zur Wäsche erforderlich). — Wenn der regelmäßige Kirchenbesuch im rechtschaffenen Lebenswandel bestärkt, so gereicht er zum Segen; wenn aber der regelmäßige Kirchenbesuch nicht im rechtschaffenen Lebenswandel bestärkt, so ist er Heuchelei; wo also Heuchelei, da kein Segen. Zur dritten Schlußfigur des Alkinoos: Der Finder ist ehrlich, wenn er den gefundenen Gegenstand an dessen Eigentümer abzugeben sucht; der Finder ist aber unehrlich, wenn er den gefundenen Gegenstand eigennützig für sich behalten will; wenn er also denselben nicht eigennützig für sich behalten will, so sucht er ihn an dessen Eigentümer abzugeben. Zur vierten Figur des panhypothetischen Syllogismus: Hummeln sind dem Landmann nützlich, wenn sie die Befruchtung in den Kleeblumen fördern; wenn dem Landmann aber Hummeln nützlich sind, dann sind ihm auch solche Katzen nützlich, welche die Feldmäuse töten, von denen Hummelnester bedroht werden; wenn ihm also solche Katzen nützlich sind, dann wird die Befruchtung in den Kleeblumen gefördert. — Dein Geist ist untätig, wenn du, wie das Tier, in der Sinnlichkeit befangen bleibst; wenn aber dein Geist tätig ist, hast du Bewußtsein, entwirfst Werkpläne, redest mit deinen Volksgenossen eine Sprache, betrachtest dich als einen Staatsbürger, begreifst den Lauf der Weltgeschichte und denkst dir einen Schöpfer der Welt; also bleibst du nicht, wie das Tier, in der Sinnlichkeit befangen, wenn du Bewußtsein hast usw. Das auf S. 396 zur vierten Schlußfigur angeführte Beispiel würde, besser geordnet, so

lauten: Wenn ich ins Weltliche versunken bleibe, beselige ich mich nicht; wenn ich mich beselige, dann heilige ich mich; wenn ich mich also heilige, bleibe ich nicht ins Weltliche versunken.

Nun gibt es noch zweierlei Schlußfolgerungen, welche meines Wissens bis jetzt in keinem Lehrbuche der Logik erwähnt worden sind. Ich meine die einwickelnden und die tiefblickenden.

Die einwickelnde Schlußfolgerung (Amplexinferenz) umschlingt ein gegebenes Urteil, indem sie dasselbe als Obersatz hinstellt und sowohl zum Subjekte des Untersatzes als auch zum Subjekte des Schlußsatzes macht. Der Untersatz nämlich fällt ein umschlingendes Urteil (judicium amplectens s. recensens), d. h. ein solches, worin das gegebene Urteil beurteilt wird. Der Obersatz ist bald wahr, bald fraglich; ausgemachte Wahrheiten sind z. B. das ontologische Axiom: „Jeder Antrieb drängt zum Vorstoß“ und das ethische Axiom: „Selbstbeherrschung ist löblich“; fraglich aber sind z. B. die Behauptungen: „Alle Gleichnisse hinken — Alle Jäger lügen — Jeder Kartenspieler ist gewinnsüchtig.“ Nachstehende Beispiele werden vorstehende Angaben bestätigen. „Alle Gleichnisse hinken“; dieses Sprichwort ist nun aber selbst ein Gleichnis; also hinkt das Sprichwort, welches alle Gleichnisse für hinkend erklärt. — „Jeder Antrieb drängt zum Vorstoß“; dieser Grundsatz kann antreibend wirken; also kann der Grundsatz, daß jeder Antrieb zum Vorstoß drängt, selber zum Vorstoß drängen. — „Selbstbeherrschung ist löblich“; dieser Lehrspruch kann in der Selbstbeherrschung bestärken; also kann der Lehrspruch, daß Selbstbeherrschung löblich ist, in etwas Löblichem bestärken. — „Alle Jäger lügen“; diese Behauptung rührt von solchen Jägern her, welche sich ihres Aufschneidens halber entschuldigen wollen; also rührt die Behauptung, daß alle Jäger lügen, von Lügnern her. — „Jeder Kartenspieler ist gewinnsüchtig“; diese Äußerung wird von solchen Kartenspielern getan, welche sich ihrer Habgier wegen weißbrennen möchten; also wird die Äußerung, daß jeder Kartenspieler gewinnsüchtig sei, von gewinnsüchtigen Leuten getan. Das Schema der Amplexinferenz ist kein anderes, als die erste Schlußfigur des Aristoteles; jedoch bedeutet hier S zugleich den eingewickelten Obersatz M : P, weshalb ich das Subjekt des Schlußsatzes durch Smp bezeichne:

M : P
Smp : M
―――――
Smp : P.

Viel beliebter ist die tiefblickende Schlußfolgerung (Abstraktionsinferenz), deren Gedankengang so häufig durchgemacht wird und trotzdem von unseren Logikern noch nicht aufs Tapet gebracht wurde. Abstrahieren heißt bekanntlich: Eigenheiten hinwegdenkend (gleichsam vom Grundstock abstreifend) das Gemeinsame erfassen, während Determinieren das Gegenteil bedeutet, nämlich: Eigenheiten hinzudenkend, das Gemeinsame näher bestimmen. Wir abstrahieren, wenn wir das gleichartigen Dingen, Verhältnissen und Vorgängen Gemeinsame erkennen; dabei subtrahieren wir die Eigenheiten und extrahieren wir das Gemeinsame. Da nun diese Verstandestätigkeit dem Scharfsinne gegenüber Tiefblick genannt wird, so dürfen wir die Abstraktionsinferenz kurzweg als tiefblickende Schlußfolgerung bezeichnen. Ein Schema kann ich für sie nicht aufstellen, weil sie einst-

weilen unvergleichlich, unbemeßbar oder inkommensurabel für mich ist; aber ihre Struktur kann ich angeben. Sie schließt nämlich aus zwei oder noch mehr gleichartigen Fällen auf einen ihnen gemeinsamen Grundverhalt oder, was dasselbe ist, sie folgert aus zwei oder noch mehr wesensverwandten Vorkommnissen eine ihnen gemeinsame Grundwahrheit. Daher reihen zwei oder noch mehr Prämissen gleichartige Fälle auf (casus aequales s. gignomena vel phaenomena homogenea) und liefert der Schlußsatz den aus ihnen entnommenen Grundverhalt (ontoson vel nooumenon) oder „die Moral von der Geschichte", wie man im alltäglichen Leben zu sagen pflegt. Plato nannte diese Verstandestätigkeit Synopse = Zusammenschau; das Ergebnis derselben ist aber der Tiefblick, welchen der Schlußsatz bekundet. Nachstehende sechs Beispiele werden vorstehende Angaben bestätigen.

1. Zu 2 Metern gehört auch der zweite Meter; zu 5 Litern gehört auch das fünfte Liter; zu 10 Gramm gehört auch das zehnte Gramm; zu 90 Eiern gehört auch das 90. Ei; zu 100 Mark gehört auch die 100. Mark; zu 1900 Jahren gehört auch das 1900. Jahr bis zum 31. Dezember 1900. Also gehört zu jeder benannten Grundzahl als ein Teil von ihr die ihr entsprechende benannte Ordnungszahl, bloß nicht zu der benannten Grundzahl 1.

2. Zu lange liegen schmerzt; zu lange sitzen tut weh; zu lange stehen verdrießt; zu lange gehen ermüdet. Also behagt uns rechtzeitiger Wechsel in der Körperhaltung.

3. Neue Stricke halten gut, wogegen sie später reißen; „neue Besen kehren gut", wogegen sie später nicht so gut fegen; neue Dienstboten zeigen sich diensteifrig, wogegen später ihr Diensteifer nachläßt; neue Beamte zeigen sich amtseifrig, wogegen später ihr Amtseifer nachläßt. Also vermindert sich die Leistungsfähigkeit vergänglicher Wesen allmählich.

4. Der Landmann streut Samenkörner aus, von denen manche auf den Weg fallen, so daß ihre Pflänzchen zertreten werden; der Prediger erteilt Weisungen der frommen Denkungsart an seine Zuhörer, von denen manche dieselben nicht beherzigen, so daß deren Eindrücke bald aus ihrem Gedächtnis verschwinden; der Fabrikant versendet viele Exemplare von der Preisliste seiner Fabrikate, von welchen Zetteln so manche ihm keine Käufer zuführen. Also tue ein jeder das Seine, wenn auch manches nicht nach Wunsch gerät, und begnüge sich mit dem Erreichbaren!

5. Manche Braut nimmt sich das Leben, wenn ihr der Bräutigam untreu wird, als ob sie dann keinen anderen Mann mehr lieb gewinnen könnte; mancher Bräutigam nimmt sich das Leben, wenn ihm die Braut untreu wird, als ob er dann kein anderes Mädchen mehr lieb gewinnen könnte; zwei Liebende nehmen sich manchmal das Leben, wenn sie einander nicht heiraten können, als ob sie sich dann nicht mit anderen Menschen ehelich verbinden könnten; Männer lassen sich in einen Zweikampf auf Tod und Leben ein, als ob sie dann nicht einander aus dem Wege gehen oder ihren Streit vor einem Gericht erledigen könnten; andere wieder essen oder trinken um die Wette, als ob sie dann nicht durch solche Überanstrengung der Verdauungsorgane ihre Gesundheit zerstören und ihr Leben verkürzen; etliche begehen Selbstmord, weil sie von ihren Vorgesetzten

lieblos behandelt werden, als ob sie dann keine Aussicht haben, bessere Vorgesetzte zu bekommen. Also gibt es Leute, welche, in Leidenschaft geraten, unvernünftig werden, den Überblick über die Wertverhältnisse verlieren und schließlich, den Wert ihres Lebens unterschätzend, dasselbe aufs Spiel setzen, preisgeben und sogar vorsätzlich vernichten.

6. In Briefen, auf Postkarten und auf ähnlichen Karten, welche das Sendamt zum schriftlichen Verkehr befördert, schreiben wir die persönlichen Fürwörter „du“ und „ihr“, womit die Empfänger angeredet werden, in allen Beugungsfällen mit großen Anfangsbuchstaben und schicklicherweise auch dann, wenn „dir, dich, euch“ auf die Adressaten zurückzielen, mithin reflexiv oder rückwendig gemeint sind; vgl. Du grämst Dich, weil Du es Dir zu Herzen nimmst — Ihr grämt Euch, weil Ihr es Euch zu Herzen nehmt. Ebenso schreiben wir in Briefen, auf Postkarten und auf ähnlichen Karten das persönliche Fürwort „sie“, womit eine oder mehrere fremde Personen angeredet werden, in allen Beugungsfällen mit großen Anfangsbuchstaben und schicklicherweise auch dann, wenn „sich“ auf den oder die Adressaten zurückzielt; vgl. Sie grämen Sich, weil Sie es Sich zu Herzen nehmen. Ebenso wird das auszeichnende Nebenwort „selber, selbst“ schicklicherweise mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben, wenn es den oder die Adressaten persönlich betrifft; vgl. Hast Du Selber es mir nicht mitgeteilt? Habt Ihr Selber es mir nicht mitgeteilt? Haben Sie Selber es mir nicht mitgeteilt? Achte auf Dich Selbst! Achtet auf Euch Selbst! Achten Sie auf Sich Selbst! Du bist Dir Selbst genug — Ihr seid Euch Selbst genug — Sie sind Sich Selbst genug. Also soll man nicht bloß im mündlichen, sondern auch im schriftlichen Verkehr der Feinsitte vollständigen Ausdruck geben und Halbheiten darin nicht nachahmen.

Der Schlußsatz im vierten und sechsten Beispiel hat ein musterndes Aussageband oder eine normative Kopula. Aus gleichartigen Fällen oder aus wesensverwandten Vorkommnissen kann man etwas lernen; was man daraus lernen kann, ist eben der Grundverhalt oder die Grundwahrheit, welche der Schlußsatz der Abstraktionsinferenz ausspricht. Je mehr gleichartige Fälle aufgereiht werden, desto leichter wird uns die Abstraktion; darum habe ich hier immer **mindestens drei** wesensverwandte Vorkommnisse verzeichnet. Mögen unsere Primaner angeleitet werden, solche Schlußsätze selbständig zu erdenken!

Übrigens gehört auch die mathematische Generalisation oder **Verallgemeinerung** durch kleine lateinische Buchstaben hierher, wie z. B. folgende durch n für jede beliebige Anzahl von 3 an bis zu einem gewissen Ende hin, wo das Vieleck zur Kurve wird:

Ein Prisma ist jeder durch lauter ebene Flächen begrenzte Körper, welcher 2 parallele sowie kongruente Endflächen und zwischen ihnen ebensoviele Seitenflächen hat, als sich Seiten an einer Endfläche befinden. Es ist 3seitig, wenn es 3 Seitenflächen hat, 4seitig, wenn 4, 5seitig, wenn 5, **überhaupt** nseitig, wenn n Seitenflächen. Also wird das nseitige Prisma durch $n + 2$ ebene Flächen begrenzt.

II. Pädagogische Mitteilungen.

1. Der Geist in der Schule des Sportes.

Nach dem französischen Original des M. Marcel Prévost ins Deutsche übertragen und eingeleitet von Direktor **Franz Kemény** in Budapest.

Vor Zeiten versammelten sich die Götter auf dem Olymp und berieten über Wohl und Wehe der Menschen. Heute eilen die Herren Delegierten aus allen Gauen und Ländern herbei und trachten in einem olympischen Kongreß das Wohl und Wehe des Lebens zu ergründen. Baron Pierre de Coubertin, dieser kleine Mann, der den großen Gedanken hatte, die olympischen Spiele wieder zu erwecken, ist unerreichter Virtuos im Veranstalten von Kongressen, ein Hexenmeister, dem ein Staatsoberhaupt eben gut genug ist zum Protektor und der sich auch stets die exquisitesten Paraderedner zu sichern weiß. In der Vergangenheit waren in Havre Felix Faure, in London Eduard VII. solche Schutzgeister, der berühmte Père Didon und der namhafte Afrikaforscher Gabriel Bonvallot die oratorischen Schlager; bei dem jetzigen olympischen, d. h. internationalen Kongreß für Sport und körperliches Erziehungswesen (Brüssel, 1905, 9. bis 14. Juni) waren Leopold II., König der Belgier, und Marcel Prévost, König der Romanziers, die vornehmen Paten, deren Mitwirkung für den moralischen und realen Erfolg des Unternehmens ausschlaggebend war.

In dem prächtigen, von Künstlerhand mit historischen Gemälden vornehm geschmückten Festsaal des Palais des Académies erschien zur Eröffnungssitzung ein überaus gewähltes, doch nicht allzu zahlreiches Publikum, in dessen Reihen man die Vertreter fast aller europäischen Staaten bemerken konnte. Aller Augen und Ohren waren auf Mr. Prévost gerichtet, den Präsidenten der Pariser Société des gens de lettres, der mit seiner Frau herübergekommen war, um dem Kongresse die intellektuelle Weihe zu erteilen. Er nahm zur Rechten des Barons de Coubertin Platz, der in gewohnt eleganter Art die Beratungen mit dem Hinweise eröffnete, daß der Sport das sicherste Bindeglied der Völker sei, und dann den berühmten Gast als einen Fürsten der zeitgenössischen Literatur begrüßte.

Nun erhob sich unter allgemeiner Spannung der weltbekannte Verfasser der „Demi-Vierges". Und als er die mit Maschinenschrift vollbesäten Blätter seines Manuskriptes halb lesend, halb plaudernd ausdrucksvoll zu Gehör brachte, steigerte sich das Interesse bis zu jenem Grade, der von vornherein vollen Erfolg verheißt.

„Wie groß auch Ihr Erstaunen sei darob, daß ein schlichter Romanzier berufen wurde, diesen Kongreß einzuleiten: die Überraschung des Romanziers selbst ist denn doch größer. Nicht als ob die tägliche Gewohnheit des Schreibens mich die heilsamen Übungen des Körpers hätte je vernachlässigen lassen; die sportliche Wiedergeburt in Frankreich begann, als ich die Bank des Gymnasiums verließ, und ich habe die Lehre beherzigt ... aber mir schien, daß berufenere Spezialisten und mit größerer Beredsamkeit diesen Platz hier einnehmen könnten, dem ich mich nur mittels der unentschuldbaren Entschuldigung der Trägheit hätte entwinden können.

Es ist ein der Geschichte, der Vernunft und der täglichen Beobachtung zum Trotz abgetaner Gemeinplatz der alten Welt: dieser legendäre Gegensatz zwischen Muskel und Geist, Geschicklichkeit des Körpers und Lebhaftigkeit des Geistes, zwischen Sport und Nachdenken. Der klassische Typus des Gedankenmenschen, des geistigen Arbeiters ist der Gelehrte mit ungelenken Gliedern, ungeschlachten Bewegungen und scheuem Blick, der im Leben jeden Halt verliert, sobald er aus seiner Studierstube tritt. Dem gegenüber gefallen sich die modernsten Romane und Schauspiele darin, den Sportleuten eine für geistige Dinge unreduzierbare Unfähigkeit anzudichten. Wie viele der bedeutendsten Schriftsteller haben diesen Gegensatz zum Ausgangspunkt ihrer dichterischen Arbeit erwählt! Diese und jene können sich mit Recht über die Literatur und die öffentliche Meinung beschweren, welche ihnen willkürlich bald die Fähigkeit der selbständigen Bewegung, bald jene des Denkens streitig machen.

Eine leichtfertige Doktrin, deren Unhaltbarkeit jedem einleuchtet, da ja der Gewinn des Gehirns infolge des durch eine methodische Muskelübung gewährleisteten, allgemeinen Gesundheitszustandes über alle Zweifel erhaben ist. Wir wollen weiter gehen und die Zweifler darüber aufklären, daß aus der Beobachtung und dem Beispiel der sportlichen Disziplin Vorteile und Vervollkommnung für die Gedankendisziplin abfallen. Daß auch das Gegenteil nicht minder wahr ist, unterliegt keinem Zweifel und wurde mehr als einmal nachgewiesen. Für mich handelt es sich diesmal, darzulegen, was der Gedankenmensch als solcher von dem Sportmenschen lernen kann, was ich schlagend also ausdrücken möchte: L'esprit à l'école des sports.

Es gibt ein intellektuelles Berufsübel, dessen Keim in der Mittelschulbank steckt, das sich im Laufe des Lebens entwickelt und oft nur gleichzeitig mit dem Geiste selbst erlischt. Dieser Illusionismus der Eitelkeit und der Trägheit macht uns glauben, daß wir das wissen, was wir in der Wirklichkeit eben nicht wissen; weiter, daß unsere Kenntnisse und unser Genie ausgebreiteter sind, als dies tatsächlich der Fall ist. Dieser verderbliche Illusionismus wird mehr oder minder überall durch das System des Mittelschulunterrichtes rege erhalten. Wer von uns ist nicht verblüfft über das trügerische Mißverhältnis, das zwischen der Studienzeit eines Abiturienten und den Kenntnissen besteht, die er sich wirklich angeeignet. Diese Disproportion stellt sich als Frucht eines sonderbaren, zwischen Lehrer und Schüler stillschweigend eingegangenen Kompromisses dar. Der Lehrer entläßt den Schüler mit den aufrichtigen Worten: „Ich habe unterrichtet.“ Dieser antwortet, vielleicht ebenfalls aufrichtig: „Ich habe gelernt.“ Das sind aber zumeist nur leere Worte, denn das, was aus dem Geiste des Lehrers hervorgegangen ist, hat den Geist des Schülers nicht bereichert: dieser hat einer Flucht von Gedanken, Tatsachen, Theoremen angewohnt, aber wie viel davon ist in sein Fleisch und Blut übergegangen? Im echten Sinne des Wortes „wissen“, d. h. für immer besitzen, weiß der Schüler in der Regel so viel wie nichts. Dies beweist jene Nullkultur, die bei diesen Leuten zutage tritt, sobald man sie aus den Spezialstudien herauslockt, die sie nach der Mittelschule betrieben haben. Dieser verhängnisvolle Illusionismus, den der Schüler mittels der Unterrichtsmethoden eingesogen hat und oft zeitlebens während seines ganzen Bildungsganges nicht abzu-

streifen vermag, läßt jene Unzahl von Talmigelehrten und falschen Künstlern erstehen, welche den Glauben an Wissenschaft und Kunst untergraben. Denn nicht bloß in der Poesie gibt es Trissotins, sondern auf allen Gebieten menschlichen Wissens: allein in seiner Arbeitsstube und in Gesellschaft des jungfräulichen, so bald besudelten Papierblattes neigt der Mensch gar leicht dem Glauben zu, daß nur er das Geschaffene zu vollbringen vermag; er erkennt die Berechtigung keines intellektuellen Obergerichtshofes an, und selbst das Urteil seiner Zeitgenossen vermag den starken Glauben an sein eigenes Genie nicht zu erschüttern, da er dem trügerischen Glauben verfällt, der oberste Richter sich und anderen gegenüber zu sein.

Wie anders ist es mit dem Sport bestellt! Einer lebt in dem Glauben, ein Dichter zu sein und ist in Wirklichkeit nur ein jämmerlicher Reimschmied; ein anderer dünkt sich ein Macaulay und ist ein armseliger Kompilator... Kann aber jemand sich fälschlicherweise für einen tadellosen Reiter, Fechter oder Läufer halten? Hier ist der besagte Kompromiß zwischen Lehrer und Schüler von Anbeginn ausgeschlossen: der Degen, der unsere Flanken gefährdet, das Roß, das uns aus dem Sattel wirft, zeigen schonungslos den Grad der erlangten Fertigkeit an; die Übung selbst kontrolliert in der nämlichen Minute unsere Kräfte, sei es auch nur durch den Vergleich mit den Leistungen anderer, was bei den Übungen des Geistes nicht zutrifft.

Diese tägliche Lehre der Wirklichkeit ist für den Geist eine bewundernswerte Disziplin; man möge nur dessen Anwendung auf Wissenschaft, Literatur und Kunst versuchen, und man wird sofort diese Unterrichtsmethode begreifen, die weder Trugbild noch Falle ist, wie der heutige Mittelschulunterricht in Europa im allgemeinen. Der Sport lehrt uns, was lernen, was wissen, können heißt: und dies ist der Anfang jeder Kultur. Wissen heißt, wie gesagt, besitzen, nicht aber ein Buch im Handbereiche haben und daraus nach Bedarf Wissen schöpfen. Das gleiche gilt für den Automobilisten, der mit dem „Leitfaden des vollkommenen Chauffeurs" in der Westentasche die Drehkurbel zur Hand nimmt... Wissen heißt besitzen, aber auch können, d. h. mit einem Schlage all sein Können zusammenschießen und in bare Münze umsetzen: eine Gewohnheit, die der Sport dem Trägsten auferlegt und, wie im Fechten, gleichsam instinktiv zur Pflicht macht. Ebenso ist es mit den Sprachen, die man nur dann weiß, wenn man sie ohne den Behelf von Grammatik und Wörterbuch geläufig spricht und versteht.

Der Sport erteilt uns die beste Lektion für die Aufrichtigkeit im Studium und hierdurch zugleich die beste Lehre für die Bescheidenheit. Über den Wert zweier Dichtungen mag man sich ins Endlose ereifern; der Läufer aber, der als Erster durchs Ziel kommt, ist nicht zweifelhaft, und welche Voreingenommenheit ein Fechter auch sich selber gegenüber beobachten mag: seine Qualität wird nach dem absoluten Erfolg bemessen. In diesem Regulator der Wirklichkeit, in dieser Aufrichtigkeit der Lehrzeit birgt sich ein wertvolles Element für intelligente Anlagen, das, von Kindheit an beherzigt, auch auf geistigem Gebiete zur Gewohnheit wird, dort der Freimütigkeit und dem praktischen Sinne Bahn bricht und den Menschen dazu befähigt, im Leben sich selbst auf den richtigen Platz zu stellen, wo er mit Erfolg seine Kräfte betätigen und messen kann. So dienen die

sportlichen Sitten am besten zur praktischen Umprägung jener großen Weisheitsregel des Altertums: Erkenne dich selbst!

Außer dieser Selbsterkenntnis lehren uns die Schule des Sports, die Übungen in der Turnhalle und im Stadion noch eines: die Tugend des Wollens und den stetigen Wettbewerb, gar so selten in der geistigen Arbeit der Schule und des Lebens. Das Gymnasium[1])! leider! Welch ein düsteres Schauspiel ist dasjenige, das unsere eigenen Erinnerungen von der seinerzeitigen Unterrichtsstunde bieten! Wer wird diese armen Stätten der Trägheit, des Gleichmuts und der Langeweile beleben? Denn das Leben ist es, das ihnen mangelt. Woher, fragen wir, dieses Bild und diese Atmosphäre des Gefängnisses dort, wo zwei sonnige Begriffe: die Jugend und die Wissenschaft, sich ein Stelldichein geben? Es kommt daher, weil der Unterricht dem Kinde in der Form einer Aufgabe, eines Zwanges vermittelt wird und weil dem Kinde gleichzeitig jede Bewegung und Lebensäußerung vorenthalten werden; darum, weil der Schüler nicht gewöhnt wurde, die Schönheit der Anstrengung und die Lust an der überwundenen Schwierigkeit, d. h. den Reiz des Rekords zu lieben und zu würdigen. Sich selbst übertreffen, heute die Höchstleitung von gestern in den Schatten stellen: welch fruchtbare Formel für den Fortschritt des Individuums! Andere übertreffen, heute jenen besiegen, der uns gestern noch überboten hat: welch belebende Formel des gesellschaftlichen Fortschrittes! Ich weiß wohl, daß man mit diesem Gesetze der Rekords, das ja eigentlich die zivilisierte Umwertung des großen Gesetzes von dem Kampfe ums Dasein ist, viel Mißbrauch getrieben hat; aber gibt es denn überhaupt menschliche Einrichtungen, die nicht mißbraucht werden, und kann man den Geschmack an den Rekords nicht bewahren, ohne der Rekordmanie zu verfallen, ein vorzügliches Werkzeug der Vervollkommnung anwenden, ohne dasselbe zu entehren und zu schänden?

Den höchsten Geistern wird dieses Gesetz frei von der Sucht nach Öffentlichkeit, Rolle und Ruhm in seiner Reinheit erscheinen: diesen wird es genügen, irgend einen erlauchten Ausdruck der Kunst zu ergründen, der Natur ein schweres Geheimnis zu entwinden. Ein Flaubert, ein Pasteur begnügten sich hiermit, unbekümmert um den Lärm und den Beifall der Menge. Solche große Geister sind aber Ausnahmen, und dieses makellose, jungfräuliche Ideal genügt im allgemeinen nicht zum freiwilligen Ansporn der Menschheit. Auch dort mangelt es nicht an Adel, wo der Ehrgeiz durch die Sucht nach Ehre, Ruhm und Sieg angefacht wird: ebenso viele mächtige Hebel der menschlichen Willenskraft. Und nach dieser Richtung hat in den letzten Jahren gerade der Sport die schönsten Offenbarungen menschlicher Energie zutage gefördert: förmliche Triumphe der Willenskraft, welche die durch die Physiologie festgestellten Grenzen der Muskelkraft und des Widerstandsvermögens mehr als einmal über den Haufen warfen. Diese unermüdliche Pflege und Kultur des Willens, diese rastlose Ausdehnung seiner Machtsphäre ist der größte Dienst, den man der heutigen Menschheit leisten kann; denn ohne uns in metaphysische Erörterungen einzulassen: so viel steht fest, daß den Wert des Menschen vorzüglich

---

[1]) Im Original heißt es le collège.

sein Wille bestimmt, jener Wille, der in der Schule des Sports seine trefflichste Stählung erhält und von dort in das geistige Gebiet sich verpflanzt.

Nicht zwei, für die Muskelarbeit und für die geistige, gesonderte Willenskräfte sind es, die unsere Brust beherbergt, sondern ein einziger Wille, der, gehörig gehegt, alles beherrscht und ausführt, auch die Tätigkeit des Geistes, dessen Schöpfungen wahrlich eine größere Summe an Willenskraft, Geduld und Ausdauer verzehren als irgend eine Muskelleistung. Gleichwie die Kraft und Ausdauer der Muskeln, kann auch das Vermögen der geistigen Arbeit durch die Übung gesteigert werden. Dieser Training ist aber unverhältnismäßig mühseliger; derart, daß der Lehrer es zumeist versäumt, ihn dem Schüler, der Erwachsene aber sich selber aufzuerlegen. Wundern wir uns also nicht, wenn von den Geistesarbeitern nur wenige die intensive, das ganze Wesen beherrschende, aufreibende Gedankentätigkeit kennen, die man mit Recht mit jener höchsten Anspannung aller Muskel- und Willenskräfte vergleichen kann, die der Weltchampion des Radfahrens entwickelt, um als erster durchs Ziel zu fliegen.

Die Werke, die das Publikum in den Bereich der freien Phantasie und Einbildung verweist, sind oft jene, die behufs Überwindung einer Schwierigkeit die größte Mühe, die Anspannung sämtlicher Geisteskräfte erheischen. In dem Moment, wo der erste Entwurf einer Geistesschöpfung sich meldet, erscheint diese allerdings von strahlender Einfachheit und leicht zu verwirklichen; sobald man sich aber an die Arbeit macht, beginnt die Sorge und Qual. Indem man einen Roman oder ein Theaterstück niederschreibt, stellen sich oft unvorhergesehene Schwierigkeiten ein, die nur der stärkste Wille zu bemeistern vermag und die den Schriftsteller selbst wohl hundertmal ermüden, entmutigen, oder gar mit Abscheu erfüllen. Die Literaturgeschichte erzählt uns davon, was ein Flaubert erduldet, wirklich gelitten hat seitens „der Qual der Phrase“ und wegen der leidenschaftlichen Suche nach einer vollkommenen literarischen Form. Es gibt keinen aufrichtigen Schriftsteller, dem solche Pein ganz erspart bliebe. Wohlan! die freiwillige Disziplin, die da Herr wird und den Künstler sein Werk beendigen hilft, unterscheidet sich nicht von jener, welche die aufrührerischen Muskeln zu jener höchsten Kraftanstrengung zwingt, die sie verweigern möchten. Ich setze hinzu, daß diese Disziplinierung sich leichter an den Muskeln als an dem Gehirne erlernt; erstens weil die Arbeit jener sichtbar, dieses aber unsichtbar ist, zweitens weil die Leistungen und Fortschritte der physischen Energie unmittelbar gemessen werden können.

Es erleidet also keinen Zweifel, daß die Beherrschung des Willens dem Kinde mittels der sportlichen Übungen beigebracht werden muß, da diese es einen bestimmten Gegenstand mit Ausdauer anstreben lassen, ihm beweisen, daß mittels der angewandten Energie dieses Objekt erworben werden kann, ihm den Geschmack beibringen, es den anderen zuvorzutun und auch sich selbst zu übertreffen. Auf diese Art vorbereitet und bearbeitet, wird die Jugend gar bald erfahren, daß die Vorbedingung jedes ernsten Studiums und folgerichtig auch jeden Erfolges in der ununterbrochen ausgeübten Anstrengung liegt. Zu der Illusion des Wissens, welche die Atmosphäre der Schule vergiftet, gesellt sich also ein zweites, nicht minder gefährliches Übel, das illusorische Arbeiten: keines der beiden vermag der

belebenden Einwirkung der Sporte zu widerstehen, worin eine wichtige Lehre für den Intellekt liegt.

Nachdem der Geist seitens des Sports in Aufrichtigkeit und Bescheidenheit, in Ehrgeiz und Energie wohltätig unterwiesen wurde, darf er seinerseits noch weiterer Wohltaten gewärtig sein. Dieses für das moralische Wohl und das Glück hochwichtige Element ist die Hoffnung, die uns vor dem Kleinmut, dieser ansteckenden Krankheit früherer Zivilisationen, bewahrt. Der Sport ist eine Schule des Optimismus; nicht jenes albernen Optimismus, der sich der Wirklichkeit starr mit der Behauptung gegenüberstellt, daß alles gut sei, selbst wenn dies nicht der Fall ist, sondern jenes praktischen, wissenschaftlichen und veredelnden Optimismus, der das Leben stets in den Dienst des Guten und des Glückes zu stellen lehrt, weil er auf jeden Kräfteaufwand unfehlbar und gleichsam als Belohnung den entsprechenden gleichwertigen Erfolg folgen läßt.

Wie gering auch der Kräftevorrat in unseren Muskeln von Haus aus sein mag: eine vernünftige und andauernde Übung wird aus dieser Schwäche ein Resultat ableiten, daß unsere eigenen Hoffnungen und die Voraussetzungen anderer bei weitem übertrifft. Wie linkisch wir von Natur aus im Kindesalter auch sein mochten: bei richtigem, zielbewußtem Vorgehen werden und müssen wir dahin gelangen, in Kraft und Geschicklichkeit jene zu übertreffen, die ihre physische Kultur vernachlässigt haben. Nun verstehen Sie auch, in welchem Sinne ich von der erbaulichen sportlichen Lehre des Sports gesprochen habe. Dies beweist auch, daß in unserem Schicksale der Anteil des Zufalls und die Rolle des Unheilbaren unendlich geringer ist, als unsere unwissende Verzagtheit sich träumen läßt; dies stellt fest, daß das Feld unserer Tätigkeit ein ungleich ausgedehnteres sein kann, als wir es ahnen mochten, und daß wir — mit einem Wort — viel, viel mehr zu leisten vermögen, als wir und andere es uns selbst zutrauen. Sehen wir ja, daß ein methodisches Vorgehen sogar die natürlichen Gebrechen behebt: das Stottern des Demosthenes und das grausame Stillschweigen der Taubstummen. Alle, die den durchschnittlichen Menschenschlag darstellen, vermögen mittels Übung ihre körperlichen Fähigkeiten über die notwendigen Bedürfnisse hinaus zu steigern, und der dem Sport Ergebene kommt eines Tages zu der Überzeugung, daß ihn die Natur mit einem solchen Schatz an Kräften und Geschicklichkeiten ausgerüstet hat, die er selbst nicht ahnte, geschweige betätigt hätte.

Bewunderungswürdige Lektion der Hoffnung und des lebensfähigen Optimismus! Ob aber auch für die Fähigkeiten des Geistes anwendbar? Ich glaube bestimmt.

Ich meine, daß wir fast ausnahmslos unendlich weniger wissen und viel weniger lernen, als wir sollten und könnten; ich glaube, daß unsere intellektuelle Kraftleistung im allgemeinen bedeutend geringer ist, als sie sein könnte, wenn sie einfach methodisch organisiert würde. Die Faulheit des geistesträgen Kindes geht in der allgemeinen Untätigkeit unter; man schilt und quält es zwar dann und wann, aber schließlich gewinnt die Faulheit immer die Oberhand... Wie viele Schüler behaupten beispielsweise mit der größten Seelenruhe, „daß sie die Mathematik nicht verstehen können“; die Mathematik, die ja eine Reihe von Sätzen darstellt mit Subjekt, Prädikat und Attribut, die also, richtig miteinander verknüpft, gar

keinen Anhaltspunkt bieten — sei es, daß man es mit einem schwachen Geist zu tun habe — um nicht verstanden zu werden. Und doch läßt man diesen Appell des passiven Widerstandes zu! Aber, mit Verlaub, was würde ein Reitlehrer einem wie alle Welt gewachsenen Jungen antworten, der mit der Ausflucht käme, er könne ohne Bügel nicht in den Sattel steigen? Er würde die Achsel zucken und den Schüler so lange den Versuch wiederholen lassen, bis er ihm gelänge! Oh, möchte doch der Geist auch hierin den Sport zum Beispiel, zum erbaulichen Vorbild nehmen, da er den Beweis erbringt, daß die menschliche Maschine im Durchschnitt eine vorzügliche ist.

Dem zaghaften Schüler, dem sich selbst nicht vertrauenden Menschen sollen wir zurufen: „Fasse Mut und nimm dich zusammen! Du kennst ja die Quellen deines eigenen Geistes selbst nicht; warte doch nicht auf den unwahrscheinlichen Zufall, der sie dich entdecken läßt. Du bist unendlich reicher an Fähigkeiten, als du selbst vermeinst, sogar wenn du ein ganz gewöhnliches Exemplar menschlicher Gehirnzellenkomplexe wärest... Sieh! Jahrhunderte hindurch schmachtet ein Volk in Unwissenheit und Unkultur... Da kommt eine zivilisatorische Verfassung, und in wenigen Jahren ist es ein anderes Volk geworden, auf gleicher Höhe mit den zivilisiertesten... Die Macht des Intellekts, von der es nun Zeugnis gibt, ruhte also begraben und geradezu brach in ihm...“

Welcher wunderbare menschliche Fortschritt könnte verwirklicht werden, wenn man den Menschen den Glauben beibringen könnte, daß diese latenten Kräfte in ihnen schlummern! Jene Völker, in denen aus irgend einer Ursache, oft bloß, weil sie junge Völker sind, dieses Selbstvertrauen rege und lebendig ist, erscheinen uns in der Tat als die kühnsten in ihren Unternehmungen, in deren Gefolgschaft die überraschendsten Erfolge sich jagen. Sie alle erraten, an welches große, junge Volk ich in dieser Minute denke; nun denn, eben dieses, an Hilfsquellen aller Art so reiche, in seinen Unternehmungen so kühne, in sich selbst so wunderbar vertrauende Volk ist eine der sportlichsten Nationen der Welt, ein Volk, das aus den Anforderungen, die man an die Muskeln stellen kann, gelernt hat, mit welchen Ansprüchen man an das Gehirn heranzutreten berechtigt ist...

Ich eile dem Schlusse zu. In dieser flüchtigen Skizze vermochte ich den großen Vorwurf nur zu streifen; ich bin weit davon entfernt, das gründlich erwiesen zu haben, was sich weniger als Gegenstand einer kurzen Ansprache, als eines förmlichen Kultur- und Lebensprogrammes eignet: „Die Disziplinierung des Geistes durch die Disziplinierung des Körpers.“ Den Geist zu beherrschen ist schwieriger, da der Geist unsichtbar und unfaßbar ist: darum sind die Beherrschungsmethoden des Körpers ungleich vollkommener und fortan den Erörterungen und Meinungen auch viel weniger unterworfen. Die aufgeklärten Intellektuellen sollten dies anerkennen und danach trachten, sich jene Vorteile zunutze zu machen, welche die sportlichen Methoden vor aller Augen errungen haben... Das menschliche Wesen ist in allen seinen Bestrebungen eins, soll also, um sein Heil zu finden, im allgemeinen denselben Vorgang wählen: leiten wir also unseren Geist aufrichtig in die Bahnen der sportlichen Schule! Da können wir Aufrichtigkeit und Bescheidenheit für das Studium und Wissen, Ehrgeiz und Energie für unsere Handlungen, Mut und weitherziges Hoffen für

unsere Unternehmungen lernen. All das gibt dem Leben Frische und Anspruch auf Berechtigung... Zweifelsohne wird der Geist auch seinerseits auf die körperlichen Übungen einen wohltätigen Einfluß in Richtung, Mäßigung und Kritik ausüben, und das vollständige Gleichgewicht wird durch diese doppelte Tätigkeit, durch die gegenseitige Kontrolle erreicht werden.

Dies ist der einzige Rechtstitel meiner Gegenwart und meiner ehrenden Berufung. Es wurde für vornehm erachtet, den Eröffnungsvortrag des Olympischen Kongresses seitens eines Vorsitzenden des Schriftstellerverbandes sprechen zu lassen. Darauf bin ich sehr stolz. Sie sind der lebendige Ausdruck dieser Verbrüderung der beiden Formen menschlicher Energie, da Sie ja heute die moderne Wissenschaft anrufen, um den Bestrebungen der physischen Kultur zu ihrem Rechte zu verhelfen. Dank im voraus für die Wohltat, welche aus Ihren Verhandlungen für den Geist und den Leib der Menschen erwachsen werden. Arbeiten Sie beharrlich daran, eine kräftigere und intelligentere Menschheit heranzubilden: Das ist von bleibendem Werte!"

Ohne uns in eine förmliche Gegenrede und eine fachliche Kritik dieser schillernden und geistvollen Analyse einzulassen und den Wert der schriftstellerisch-oratorischen Leistung auch im geringsten schmälern zu wollen, seien uns, gestützt auf eine jahrelange theoretische und praktische Vertrautheit mit demselben Gegenstande, einige bescheidene Bemerkungen gestattet. Uns will nämlich scheinen, als ob Prévost in seinem Vortrage, den er selbst „L'esprit à l'école des sports" (Der Geist in der Schule des Sports) nennt, den Teil mit dem Ganzen, die Form mit dem Wesen und das Mittel mit dem Zweck verwechselt hätte und selbsteigens einem durch die Gelegenheit gebotenen sportlichen Opportunismus verfallen wäre. Die Methode der sportlichen Schule ist allerdings vorzüglich; doch ist dies nicht gleichbedeutend mit der Allmacht der Sporte. Dieses absolute, mathematische Messungssystem ist eigentlich ein Vorzug, jedoch auf geistiges und seelisches Gebiet nicht übertragbar: denn wie kann das Talent, das Genie gemessen oder die Tugend, Güte, Selbstaufopferung und Mut in Maßeinheiten ausgedrückt werden?! . . . Ein edler Mensch ist auch ohne physische Vorzüge und Fertigkeiten denkbar, gleichwie umgekehrt ein Ausbund von körperlichen Vollkommenheiten einen seelisch verwerflichen Typus darstellen kann. Wichtiger als jede geistige und physische Bildung ist für die gegenwärtigen und zukünftigen Geschlechter die seelische Erziehung und Abhärtung, die echt „olympische" Konzeption der dreieinigen Gymnastik von Seele, Geist und Körper.

Von besonders aktuellem Interesse war der Ausflug Prévosts auf das Gebiet der höheren Schule, deren kritische Keime nun einmal in der Luft zu liegen scheinen. Desgleichen die Betonung dessen, daß wir unendlich weniger wissen und viel weniger lernen, als wir sollten und könnten. Dies und die Lehre von der großen Steigerungsmöglichkeit der geistigen Leistungsfähigkeit sind zugleich eine schlagende Widerlegung der ewigen und landläufigen Klage über die geistige Überbürdung.

Aber auch bezüglich der Anwendung der verherrlichten Rekordmethode in der Schule hätten wir eine tiefer gehende und weiter umspannende

Parallele zwischen Geist und Körper erhofft, deren Ergänzung bezüglich der Überbürdung besonders lehrreich gewesen wäre; denn gleichwie die sogenannten Vorzugsschüler, die sich auf der Schulbank in der Regel ganz ausgeben, im Leben oft mit dem besten Abiturientenzeugnis nichts anzufangen wissen, gehören auch die Rekorder und Rekordbrecher weder zu den gesündesten noch zu den längstlebigen Menschen, sondern tragen die Keime eines frühzeitigen Endes in ihrer Brust. In der Berufung auf den sportlichen Optimismus und die individuelle Hoffnung der sportlichen Schule scheint mir ebenfalls eine Lücke zu bestehen, da ja diesen gepriesenen Vorteilen in den Prüfungen und Klassifizierungen, denen man bei uns ebenfalls den Krieg erklärt hat, ein frappantes Gegenstück erwächst. Schließlich wäre uns die Rückpflanzung des Gegenvergleiches der „geistigen Gymnastik" erwünscht gewesen, da ja auch im Turnen und Sport nicht die möglichst vollkommene Ausführung einer Übung oder einer Muskelgruppe das richtige Endziel ist, sondern die aus möglichst vielseitigen Übungen und Sportarten resultierende Kräftigung und Abhärtung des Organismus, woraus auch für Geist und Seele ein unleugbarer Gewinn abfällt. Doch wollen wir nicht weiter rechten und dem hervorragenden Geist vielen Dank wissen für den blendenden und zum Nachdenken reichlich anregenden Vortrag.

---

2. Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900.

Von Prof. **Presler** in Hannover.

Nachdem im Jahre 1897 der damalige Direktor des Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf, Dr. Matthias, einen Vortrag über die Gleichwertigkeit der Oberrealschulbildung mit der Gymnasialbildung gehalten hatte, wurde auf dieser Basis der Kampf gegen das Gymnasialmonopol von allen Seiten so lebhaft betrieben, daß schon im Jahre 1900 eine Konferenz berufen wurde, deren wichtigster Beratungsgegenstand die Berechtigungsfrage bildete. Schon am 26. November desselben Jahres folgte ein allerhöchster Erlaß, dessen Eingang die Lösung der Berechtigungsfrage brachte.

„Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufsarten noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen. Damit ist zugleich der beste Weg gewiesen, das Ansehen und den Besuch dieser Anstalten zu fördern und so auf die größere Verallgemeinerung des realistischen Wissens hinzuwirken.

Durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftig zu betonen."

Dieser Erlaß bedeutete einen Sieg der Bestrebungen für Aufhebung des Berechtigungsmonopols und gewährleistete somit die freiere Entwickelung der höheren Schulen. Es folgten in Preußen nun neue Lehrpläne, neue Prüfungsordnungen und eine Neuregelung des Berechtigungswesens, welche fast die völlige Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten durchführte. Die Abiturienten der Realgymnasien haben vor dem Eintritt in das Studium der Theologie und in den Beruf des Archivars und Bibliothekars noch eine Nachprüfung im Griechischen, die Abiturienten der Oberrealschulen außerdem für diese Berufsarten auch im Lateinischen zu bestehen. Eine Nachprüfung nur im Lateinischen ist für die Oberrealschüler dann noch erforderlich für Medizin, Zahnheilkunde und die Apothekerlaufbahn. Die realistischen Anstalten haben seitdem einen gewaltigen Aufschwung genommen; zählen wir doch jetzt schon etwa 60 Oberreal- und 160 Realschulen.

Gleich wie nach jedem siegreichen Kriege der Generalstab sich freudig der Aufgabe unterzieht, den Kampf in seinen vorbereitenden Stadien, während der Schlacht und die Wirkungen des Sieges für Gegenwart und Zukunft im einzelnen historisch festzulegen, so hat Geheimer Oberregierungsrat und vortragender Rat im Kultusministerium Dr. Matthias dasselbe für die Schulreform vom Jahre 1900 getan und zunächst ihre soziale und politische Bedeutung in einem Vortrage erörtert, der vor kurzem im Verlag von Dunker erschienen ist. Er führt darin etwa folgendes aus:

Unstreitig ist es von hoher Bedeutung für die soziale und politische Entwickelung unseres Volkes, daß sich durch die Schulreform sein Bildungsideal zu gunsten einer realeren Weltanschauung verschoben hat, ohne daß alte, liebgewordene Ideale damit aufgegeben werden müßten. Das deutsche Bildungsideal, das bis in die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts in der Schule die Alleinherrschaft hatte, war zu einseitig darauf gerichtet, selbständige Denker und Forscher zu bilden, die unbekümmert um die Welt und deren Urteil, allein in die Sache sich vertieften und in einem starken Anstrich von Gelehrsamkeit ihren Stolz sahen. Die akademischen Stände im weitesten Sinne haben deshalb auch immer die erwerbenden Stände den wissenschaftlichen und amtlichen Berufen gegenüber als minderwertig angesehen und auf die reale Bildung überhaupt diese Anschauung übertragen. Gegen diese durchaus unberechtigte Auffassung der Personen und Verhältnisse wendet sich die neueste Schulreform und der Allerhöchste Erlaß vom Jahre 1900. Daß jegliche Arbeit, die sich an wertvollen Objekten versucht und wertvolle Geisteskräfte weckt, ihres Lohnes wert sei, dieser Satz von eminent sozialer Bedeutung liegt in dem Gedanken der Gleichwertigkeit aller Schulen. Sollten denn nur die Alten diese wertvollen Geisteskräfte wecken, nicht auch die Neuen? Sollten nur die alten Fremdsprachen solche Wirkung haben, nicht auch die neueren Sprachen, nicht auch Mathematik und Naturwissenschaften, nicht jede Wissenschaft, die unser Denken in strenge Zucht nimmt? Sollte allein der Stubengelehrte wahre Gelehrsamkeit pflegen, nicht jeder wissenschaftliche Arbeiter, mag er schaffen, wo er will?

Die Schulreform hat nun jener aristokratischen Anmaßung humanistischer Bildung endgültig ein Ziel gesetzt. Neben dem Alten darf das Neue sich frisch und frei bewegen und die Wahrheit predigen, daß die Seelen

nicht tagelöhnern, die sich mit anderen Werten beschäftigen, als denen, die dem klassischen Altertum entnommen sind.

Die Schulreform hat ferner der Gefahr der Einheitsschule und der Gleichmacherei unseres geistigen Lebens vorgebeugt. Ein großes Volk muß dafür sorgen, daß in seiner Mitte Freiheit geschaffen werde, die gesamten Geisteskräfte an den verschiedensten Stoffen und in den mannigfachsten Richtungen auszubilden. Die Vergangenheit sollte uns in dieser Beziehung eine ernste Mahnerin sein. Es waren wahrhaftig nicht die erquicklichsten und anregendsten Zeiten unserer preußischen Schulentwickelung, als auf dem monopolisierten Gymnasium die Gleichmäßigkeit der Ansprüche an alle Schüler und die annähernde Gleichmäßigkeit ihrer Ausbildung immer mehr zu einer Tatsache wurde, die man schließlich sogar als Ideal anzusehen sich gewöhnte; als das ernsthafte Streben der Prüfungskommissionen dahin ging, im Examen möglichst viele Normalmenschen vorzuführen, und jeder Lehrer die Verantwortlichkeit und Verpflichtung in sich fühlte, daß soviel als möglich sämtliche Schüler in allen Fächern ein mittleres und zwar nicht allzuniedriges Maß der Bildung erreichten; als die Einwirkung der Behörden hauptsächlich darin bestand, zu egalisieren und des Revisors forschendes Auge Löschblätter maß und vor allem das sah, was am trivialen Mittelmaß fehlte, das aber weniger einschätzte, was die einzelnen Schulen und der einzelne Lehrer und Schüler über das gebotene Mittelmaß hinaus, vielleicht auch einmal etwas seitabwärts, leistete. Vom Rhein bis zur Memel keine Eigenart und keine Individualisierung, sondern gleichmäßige Wissenssteppe dort wie hier! Und dabei wundert man sich, daß sich auf den Universitäten die Klagen häuften über Mangel an Arbeitsfeuer, über zunehmende Blasiertheit, mit welcher die Studierenden, froh, dem Gymnasium entronnen zu sein, sich nicht den geistigen Genüssen, sondern den oberflächlichsten Zerstreuungen hinzugeben pflegten. Diese Gleichmäßigkeit normaler Durchschnittsbildung, die offiziös pädagogische Stimmen in jenen Tagen als rühmlich priesen, mußte Philisterhaftigkeit großziehen, die ein verhängnisvolles soziales Übel für ein großes Volk ist, weil sie sich kennzeichnet durch Stumpfsinn gegen alle großen sozialen Interessen und Gleichgültigkeit gegen große Fragen des öffentlichen Lebens.

In der Richtung dieser Wünsche bewegt sich die Schulreform vom Jahre 1900. Sie hat freie Bahn geschaffen und Spielraum gegeben für Eigenart, für das ungezwungene „Werden", nicht aber für ein gewaltsames „Gemachtwerden". Das muß immer wieder betont werden, damit ja nicht irgendwo und irgendwie bureaukratisch angehauchte Persönlichkeiten oder Behörden auf den sonderbaren Gedanken verfallen, „Freiheit" und „Eigenart" durch Verfügungen anordnen und präzisieren zu wollen. Freiheit ist eben die Möglichkeit, unter allen Bedingungen das Vernünftige aus eigener Kraft zu tun. Vernünftiges aber bedarf nicht des amtlichen Segens von oben; es trägt den Segen in sich. Daß die Freiheit in einem organischen Ganzen, wie es die Schule ist, ohne Unterordnung unter bestimmte Gesetze und ohne Selbstlosigkeit nicht möglich ist, die man täglich an sich im Interesse des Ganzen erproben muß, gehört natürlich mit zur gesunden Vernunft des Schulmannes und der einzelnen Schule.

Mit dem Wandel der Anschauung über die Berechtigungsfrage war auch ein weiterer Fortschritt verbunden. Der Staat gab endlich seine onkelhafte Vormundstelle Jünglingen gegenüber auf, die denn doch nach zwölfjähriger Beaufsichtigung in wissenschaftlicher und ethischer Beziehung selber wissen sollen, was sie zu tun und zu arbeiten haben. Fürst Bismarck hat einmal im Jahre 1870 gesagt: „Die Scheu vor der Verantwortung ist eine Krankheit unserer Zeit.“ Heilt man diese Krankheit, wenn man junge Leute bis über das zwanzigste Lebensjahr hinaus am Gängelbande der Arbeit leitet wie die Kinder? Gewiß nicht. Wertvoller ist der Grundsatz, der sich in der Reform von 1900 mit ihrer Gleichberechtigung ausspricht und der also lautet: Sind die gesamten Geisteskräfte in eindringlicher Weise an den verschiedenen mehr oder minder schwierigen Stoffen bedeutsamer Unterrichtsfächer erst einmal geweckt und gestärkt, so wird der also gebildete junge Mann mit geübter Kraft sich einsichtbereit, einsichtig und willensstark in die jedesmaligen Besonderheiten seines Berufes hineinarbeiten und die mannigfachen Schwierigkeiten seiner Fachausbildung ohne weitere Vormundschaft allein und selbständig überwinden, damit er nicht bis zu seinem Tode minderjährig bleibt.

Auch einem anderen sozialen Übel stellt sich der Allerhöchste Erlaß entgegen: dem ungesunden Zudrang zum Gymnasium, der Fülle an Halbbildung, dem Übermaß von geradezu verschrobener Bildung in weiten Kreisen. Solange die Realschulen als Bildungsstätten zweiten und dritten Grades angesehen wurden, drängte aus Dignitätsbedürfnis sich alles aufs Gymnasium, mochten auch alle sonstigen Vorbedingungen zu erfolgreichem Studium auf einer Lateinschule fehlen. Sieben Zehntel der Schüler und mehr gingen, ohne das Ziel erreicht zu haben, von diesen Schulen ab. Und was nahmen sie mit ins Leben? Es fehlte der nötige Blick für praktische Verhältnisse, die Festigkeit raschen Ein- und Zugreifens; es fehlte die Gabe und die Lust für die kleinen Dienste des Tages und untergeordnete Hantierungen für das gewerbliche, kaufmännische, praktische Leben überhaupt. Daß der Gelehrte meist unpraktisch ist, deutet schon das deutsche Sprichwort an, wenn es sagt: „Je gelehrter, je verkehrter“, und der Talmud stimmt zu, indem er den Rat erteilt: „Wenn ein Gelehrter auf die Brautschau geht, so soll er einen Ungelehrten mitnehmen.“ Deshalb war es ein soziales Übel, so viele ungeeignete Elemente durch das Monopol auf das Gymnasium zu locken. Auch die realen Bildungsanstalten werden ja den Zudrang zu höherer Bildung nicht vermindern, vielleicht in den unteren Klassen noch vermehren. Aber, wer hier sein Endziel nicht erreicht, der ist doch ein brauchbarerer Mensch für das Leben als der verunglückte Lateinschüler; und er ist bei weitem nicht so hochmütig.

Durch die weitere Ausdehnung des realen Bildungswesens wird noch ein anderes Übel beseitigt, das auch auf sozialem Gebiete liegt. Gymnasium und Volksschule gehen schon früh stark auseinander in ihren Bildungszielen; bereits mit dem neunten Jahre scheidet sich der Gymnasiast durch eine weite Kluft vom Volksschüler; diese Kluft zu überbrücken, ist die Realschule berufen. Diese Schulen werden deshalb dazu beitragen, dem ungesunden Zudrange zu den Lateinschulen entgegenzuwirken.

Nicht weniger erfreulich erscheint uns die Schulreform, wenn wir ihre politische Bedeutung in Erwägung ziehen. Als Kaiser Wilhelm am 17. Dezember 1890 die Beratungen der ersten Schulkonferenz schloß, sprach er die politisch bedeutsamen Worte: „Wir befinden uns in einem Zeitpunkt des Durchgangs und Vorwärtsschreitens in ein neues Jahrhundert, und es ist von jeher das Vorrecht Meines Hauses gewesen, Ich meine, von jeher haben Meine Vorfahren bewiesen, daß sie, den Puls der Zeit fühlend, voraus erspähten, was da kommen würde. Dann sind sie an der Spitze der Bewegung geblieben, die sie zu leiten und zu neuen Zielen zu führen entschlossen waren. Ich glaube erkannt zu haben, wohin der neue Geist und wohin das zu Ende gehende Jahrhundert zielen, und Ich bin entschlossen, so wie Ich es bei dem Anfassen der sozialen Reformen gewesen bin, so auch hier in bezug auf die Heranbildung unseres jungen Geschlechtes die Bahnen zu beschreiten, die wir unbedingt beschreiten müssen; denn täten wir es nicht, so würden wir in zwanzig Jahren dazu gezwungen werden." Diese Worte wurden unmittelbar danach gesprochen, nachdem die Frage der Gleichberechtigung, die schon damals die eingehendste Behandlung verdient hätte, mit eiligster Abstimmung in letzter Stunde erledigt war. Kaum zehn Jahre vergingen, und diese Frage bildete in der Konferenz von 1900 den ersten und wichtigsten Beratungsgegenstand, der zugunsten der Gleichberechtigung entschieden wurde; und im Allerhöchsten Erlaß erhielt der Grundsatz damit sein Plazet, daß in Preußen nunmehr ein jeder nach seiner Fasson gebildet werden kann. So bekam Preußen, auf dessen höheres Schulwesen am Schlusse des 19. Jahrhunderts die übrigen deutschen Staaten mit einem gewissen Mitleid geblickt hatten, weil es eigenartige Kraft nicht zeigte, wieder die Führung; die Solidarität des preußischen Staates und der geistigen Bildung, der Gedanke, daß die Kraft dieses Staates in seiner Intelligenz beruhe, gelangte zur volleren Geltung, indem Preußen die Lösung einer Frage in die Hand nahm, die Mühen, Sorgen und vielleicht diese und jene Störung aller Verhältnisse einbrachte, dafür ihm aber auch einen Vorsprung verschaffte, wie ihn jedes ernste Suchen nach einer neuen lebenskräftigen Ordnung bringt. Das Leben der Schule verlangt wie der Strom Bewegung; wenn der Strom steht, so wird er Eis oder Sumpf.

Die Reformen, mit denen Preußen vorangegangen ist, sind zwar zunächst von den anderen deutschen Staaten nicht aufgenommen; das beweist aber nichts gegen ihren Wert. Auch mit seiner allgemeinen Wehrpflicht hat Preußen lange Zeit allein gestanden, bis die großen Zeiten kamen, wo man die Kräfte erkannte, die in dieser volkstümlichen Institution eingeschlossen liegen. Interessant ist, daß Frankreich sofort Preußens Entschluß der Gleichberechtigung aller Bildungsarten aufgenommen und im Jahre 1902 bei sich durchgeführt hat, und daß in Österreich ernste Erwägungen angestellt werden, ob man nicht ähnliche Schritte wie Preußen tun soll.

Doch nicht nur darin liegt die politische Bedeutung der Reform von 1900, daß Preußen in Deutschland damit vorangeschritten ist, sondern auch darin, daß es dem deutschen Geiste breiteren Spielraum in der Schule geschaffen hat und diejenigen Schularten, in denen das Deutsche als Lehrgegenstand weiteren Umfang und größere Bedeutung hat, den Latein-

schulen und Lateinklassen gleichwertig zur Seite gestellt werden. „Dem Gymnasium fehlt es an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer", das hatte Kaiser Wilhelm im Jahre 1890 als eine Aufgabe der Schulreform bezeichnet und damit an Fichtes großen Gedanken erinnert, daß eine neue deutsche Erziehung aus dem deutschen Geiste heraus geboren werden müsse, wenn wir stark werden wollten auf eigenem Boden und (das dürfen wir heute hinzusetzen) — auf dem Meere und in der weiten Welt, wo die deutsche Flagge weht und deutsche Männer für sich und die Kraft des Heimatlandes tätig sind.

Es erscheint einfach als eine nationale Pflicht und eine pädagogische Forderung ersten Ranges, daß unsere Jugend ein Anrecht darauf hat, in das Verständnis ihrer Muttersprache und deren Geschichte, in des eigenen Volkes Literatur und Geistesleben eingeführt und der Pflege heimischer Empfindungen und vaterländischen Sinnes im vollen Umfange teilhaftig zu werden. Und immer mehr gelangt man in fachkundigen Kreisen zu der Überzeugung, daß dieser Unterricht unter ernsteste Gedankenarbeit gesetzt werden muß, nicht aber der ästhetisierenden Oberflächlichkeit und Phrase verfallen darf, daß die schwierigsten Probleme in diesem Unterricht die wertvollsten sind.

Daß nun diejenigen Schulen, die lateinlos sind, die Realschulen, ein größeres Gewicht und mehr Zeit auf ihre Muttersprache verwenden können, ist selbstverständlich; daß sie deshalb den lateintreibenden Schulen an Wert längst hätten gleichgestellt werden sollen, dürfte ebenso selbstverständlich erscheinen; dieser Grundsatz kam aber erst mehr und mehr zur Geltung seit dem Erstarken deutschen Geistes und Selbstbewußtseins, das auf die Schulreform vom Jahre 1900 mit eingewirkt hat. Und wo heute das Deutschtum gefährdet ist, da zeigt sich, daß die Realschulen die besten Vorkämpfer für unsere deutsche Eigenart sind. Es war sehr beachtenswert, daß der Reichskanzler von Bülow in seiner großen programmatischen Rede über den Schutz des gefährdeten Deutschtums im Osten am 18. Januar 1902 zu den Mitteln der kulturellen Hebung des Deutschtums in unseren östlichen Provinzen auch die Vermehrung der realen Lehranstalten zählte. Wie können wir um Liebe werben für unseres Volkes Sprache und Sitte, wenn wir selbst die vaterländischen Schätze in der Schule nicht in dem Maße pflegen und ehren, wie sie es verdienen? Es ist wahrhaftig kein Wunder, daß unser Volk so viele Renegaten im Osten hat. Diese haben eben dort glänzende Beispiele vor sich, wie glühend die slawische Nation ihre heimische Kultur und Sprache schätzt und wie eifrig, ja fanatisch sie die heimische Literatur betreibt.

Das führt uns zu einem weiteren Punkte: zu der weltpolitischen Bedeutung der Schulreform. Die Macht- und Weltstellung Deutschlands veranlaßt eine sich stetig verstärkende Beteiligung Deutschlands am Welthandel. Die Welt steht heute unter dem Zeichen des Wettbewerbes im Weltverkehr, in welchen gerade die Deutschen ihre mächtig anschwellende Bevölkerungszahl und ihre erstarkende Industrie hineinzwingt. Weltmachtstellung und Weltmarktstellung, Weltpolitik und Weltgeschäfte sind nicht mehr voneinander zu trennen. Dasjenige Volk hat am meisten Aussicht

auf Erfolg, in welchem die Kenntnis fremder Nationen, ihrer Bedürfnisse und Lebensgewohnheiten, ihrer Sitten und Einrichtungen, ihrer Mängel und Vorzüge am weitesten verbreitet ist.

Wer hinausgeht aus Deutschland in diese weite Welt oder wer in der Fremde heranwächst in deutschem Heim, den soll die Schule für seine Aufgabe in der Fremde ausrüsten und wappnen. Deshalb spielt gerade sie eine so große Rolle. Als die Wellen der nationalen Bewegung nach den großen Einheitskriegen, die jetzt ein Menschenalter hinter uns liegen, bis zu den fernsten Gestaden der Erde, wo Deutsche wohnten, ihre Kreise zogen, da wurden große Opfer für nationale Zwecke und für deutsche Schulen gebracht. Aus jenen Jahren stammen die Millionenstiftung eines Friedrich Hötsch für die evangelische Gemeinde in Bukarest, die Gründungen von deutschen Schulgemeinden in Antwerpen, Konstantinopel, in zahlreichen deutschen Kolonien südamerikanischer Staaten und an anderen Orten, wo Deutsche außerhalb ihrer politischen Grenzen zusammenwohnten; und gerade da hat sich am festesten das Deutschtum gehalten, wo eine deutsche Schule den Kristallisationspunkt bildete. — Von neuem wurde das nationale Empfinden der Deutschen im Auslande gestärkt nach dem Regierungsantritt Wilhelms II., als die deutsche Flotte ihre Flagge mehr und mehr in fernen Meeren zeigte und dem Deutschtum in der Fremde das Bewußtsein brachte, daß ein starkes Reich zu seinem Schutze da sei. In den neunziger Jahren wuchs daher die Zahl der deutschen Auslandsschulen wiederum ganz beträchtlich, zumal die Reichsregierung mit den angesehenen Mitgliedern der deutschen Kolonien wetteiferte, Schulgemeinden zu gründen oder vorhandene Schulen auszubauen. Handelte es sich um höhere Schulen, so mußten sie einen ausgeprägt realen Charakter tragen; denn neben der Muttersprache ist Lehrgegenstand auch die Sprache des Landes, das den Deutschen Gastfreundschaft gewährt; diese muß so intensiv betrieben werden, daß sie ebenfalls volles Eigentum des Schülers wird. Zeit für die alten Sprachen bleibt da nicht. Solange nun aber der Zugang zu fast allen höheren Berufsarten allein durch das Gymnasium ging, solange dieses das Bildungsmonopol besaß, standen auch die Auslandsschulen wie die realen Schulen des Inlandes als Stiefkinder da; sie hatten kein volles Recht zu leben; aber die Pflicht hatten sie, vor dem Sterben sich zu schützen im Interesse der Erhaltung des Deutschtums im Auslande. Der Allerhöchste Erlaß vom Jahre 1900 und die Schulreform hat auch hier wie eine Erlösung aus starrem Banne gewirkt. Denn nun erfüllte die Hoffnung auf Gleichberechtigung die gebildeten Deutschen im Auslande mit frischem Mute, und durch die Auslandskolonien ging ein frischerer Zug im Schulbetriebe. Nun war auch die Gefahr abgewehrt, daß deutsche Knaben lieber die leicht zu habenden Berechtigungen der fremdländischen Anstalten erstrebten, welche gern bereit waren, deutsche Kraft aufzusaugen. Sicherlich ist die Zunahme der Schüler in solchen Schulen seit der Schulreform kein Zufall. In Brüssel ist die Zahl von 170 auf 273 gestiegen, in Antwerpen von 267 auf 408. In Mailand, Genua und Neapel zeigt sich frisches Leben, und eine ganze Reihe von Schulen in Belgien und Rumänien, in der Türkei und in Italien, in Mexiko, Brasilien, Argentinien und anderen Ländern strebt dahin, unter die höheren Schulen sich einzureihen, während bisher nur Elementarbildung vorgesehen war. So

eröffnen sich hoffnungsreiche Ausblicke, die ohne die Schulreform nicht so erfreulich wären, da vor ihr ein so enger Anschluß an die Heimatsschulen, wie er heute möglich ist, aussichtslos erschien und Schulgründungen deshalb in der Fremde als ein Wagnis galten. Das ist anders geworden; der deutsche Schüler in der Fremde ist uns näher gerückt, und er verdient es, unter dem Schutze der Heimat sich auch in seiner Schulstube als Kind des deutschen Vaterlandes zu fühlen.

Somit habe ich den Werdegang, das Ergebnis, die soziale und politische Bedeutung der Schulreform von 1900 zu schildern versucht.

Zum Schlusse noch ein kurzes Wort über den Hauptpunkt dieses Wandels im Leben unserer Schule. In ihr ist — zum Schmerze manches Freundes alter Zeit und alter Ruhe — neben ein altes und liebgewordenes Ideal ein neues mit Gleichberechtigung gerückt, nicht um das altgewohnte zu verdrängen, sondern um ungehindert mit ihm zu wetteifern zum Besten unseres Vaterlandes. Neben das gymnasiale Ideal ist das reale Ideal als gleichgeschätzte Großmacht in die Schule eingezogen. Im Gymnasium — das müssen wir wünschen — wird ein Teil unserer Jugend stets zu einem vertieften und darum zu einem fruchtbaren Studium auf dem Gebiete des klassischen Altertums geführt werden müssen und schon frühe zu einer relativ selbständigen, sozusagen wissenschaftlichen Tätigkeit gelangen können, weil eine so schön begrenzte und abgeschlossene Literatur und eine so klar begrenzte Welt vor ihr liegt. Aber wir leben nicht mehr in einer Zeit, wo unsere Blicke haften bleiben können nur an der Akropolis von Athen und dem römischen Kapitol: unser Blick schweift auch über die Meere; der Sinn des ganzen Volkes kann nicht haften an ästhetischen, literarischen und historischen Idealen der Vergangenheit; die Unterwerfung und Dienstbarmachung der Naturkräfte, die Eroberung der Erde mit ihren Gütern und Gaben, die Fragen der Gegenwart stehen ebenfalls auf dem Plane und üben auch schon auf unsere Jugend ihren Reiz aus; es müssen deshalb Stätten da sein, wo dieser Reiz durch angemessene Bildung befriedigt wird. Die Erfüllung dieser Aufgabe hat die Schulreform uns leichter gemacht.

In welchem Tempo nun das Neue neben dem Alten sich Geltung verschaffen wird, das muß die Zukunft lehren. Die Gegenwart ist jedenfalls für den, der in der Schule wirkt und schafft oder ihr mit Interesse nahe steht, eine schöne Zeit, da das Gefühl jugendlicher Kraft die neuen Gestaltungen und das Leben unserer Schulen an all den Stellen erfüllt, wo nicht das Stilleben historischer Tradition in Philisterhaftigkeit und Gleichgültigkeit sich gefällt. Es ist eine Freude, in solcher Zeit zu leben. Möchten die Schulen Preußens sich so entwickeln, daß zu der Freude sich der Stolz gesellt auf eine Jugend, die im Dienste des Vaterlandes sich allen idealen und realen Aufgaben gewachsen zeigt, welche eine pflichtenreiche Zeit an sie stellt!

III. Sprechsaal.

1. Geh. Hofrat **Uhlig** bezeichnet als diejenigen Streitfragen, die einer eingehenden Betrachtung besonders zu bedürfen scheinen, folgende Punkte:

1. Die Reformschulen; 2. die Gleichberechtigung der Abiturienten der humanistischen und realistischen Schulen; 3. die Grenzen der Vielseitigkeit im Lehrplan der höheren Schulen; 4. die Ausgestaltung der Eigenart der verschiedenen höheren Schulgattungen, dabei die Festhaltung des Griechischen im Gymnasium als allgemein verbindlichen Lehrfaches; 5. die stärkere Betonung der nationalen Elemente im Unterricht; 6. die Kunsterziehung; 7. die weitere Ausdehnung der körperlichen Ausbildung; 8. die Überbürdung; 9. die Übungen im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Muttersprache; 10. Auswahl und Behandlung der Lektüre aus der deutschen Literatur; 11. die philosophische Propädeutik; 12. Wert des Herüber- und des Hinübersetzens im fremdsprachlichen Unterricht und der freien Übungen in Anwendung der Fremdsprachen; 13. Auswahl der altklassischen Lektüre im Original und Übersetzung; 14. den englischen Unterricht in den verschiedenen höheren Schularten; 15. die Aufgaben des Geschichtsunterrichtes; 16. Bedeutung und Ausdehnung des geographischen und 17. des biologischen Unterrichtes; 18. die Ziele des mathematischen und physikalischen Unterrichtes in den verschiedenen Anstaltsgattungen; 19. Wert und Ausdehnung des Zeichenunterrichtes; 20. die verschiedenen Organisationen des höheren Mädchenunterrichtes.

Anmerkung der Schriftleitung: Für alle diese Streitfragen stellen wir unseren Raum gern zur Verfügung.

---

2. Wie frühere Oberrealschüler nachträglich Latein lernen, darüber teilt Prof. A. **Brandl** aus dem Seminar für englische Philologie in Berlin eine interessante Erfahrung mit: Der starke Zudrang von Oberrealschülern ohne Lateinkenntnis zu den englischen Studien, bei denen doch Literaturverhältnisse, historische Grammatik und Prüfungsvorschriften Lateinkenntnisse erfordern, veranlaßten die Einführung eines lateinischen Kursus eigener Art. Ausgehend von dem, was diese neuphilologischen Studenten bereits an gotischer, angelsächsischer und französischer Grammatik gelernt hatten, führte sie ein Dozent der Sprachvergleichung ein in die lateinische Flexionslehre und Etymologie, so daß sie einerseits mit Vorkenntnissen und lebhafterem Interesse die neue Sprache auffaßten, andererseits für ihre Fachstudien unmittelbare Vorteile gewannen. Herr Prof. Dr. **Hartmann** verstand es so gut, diesen Kursus zu leiten, daß ein Dutzend seiner Schüler bereits nach acht Monaten die Nachtragsmatura im Lateinischen versuchen konnte und ausnahmslos bestand.

(Nr. 3 der Mitteilungen des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands.)

---

3. Universität und Pädagogik.

„Männer der Wissenschaft. Heft 3. Fr. W. Dörpfeld.“ Ich gestehe offen: es ist mit einer gewissen Absichtlichkeit geschehen, daß ich den trefflichen Schulmann, der mit seinem Geiste heute noch so kräftig in der deutschen Schulwelt nachwirkt, gleich zu Anfang mit in die vor kurzem von mir ins Leben gerufene Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis aufnahm. Daß Dörpfelds Erscheinen an dieser Stelle nicht ohne Anfechtung bleiben würde, habe ich von vornherein erwartet, und diese Anfechtung ist denn auch nicht ausgeblieben; man hat bestritten, daß ein Mann wie Dörpfeld unter der Bezeichnung „Männer der Wissenschaft“ mit aufgeführt werden könne, und nimmt wohl an, daß der Begriff „Wissenschaft“ nicht nur zu weit, sondern geradezu falsch aufgefaßt werde, wenn man mit ihm einen Mann in Verbindung bringt, der mit seiner praktischen Tätigkeit den Kreis der Volksschule kaum je verlassen und auch schriftstellerisch keineswegs das geliefert hat, was man so ohne weiteres als gelehrte Arbeiten bezeichnet.

Kein Zweifel, es fehlt Dörpfeld zum „Manne der Wissenschaft“ etwas sehr wichtiges; ich meine mit diesem sehr wichtigen nicht die Vorbildung auf der gelehrten Schule, auch nicht das Universitätsstudium und den Abschluß dieses Studiums durch Staats- und Fakultätsexamen — ohne alle diese Vorbedingungen ist ja gar mancher andere Denker auch für das Bewußtsein der weitesten Kreise zum „Manne der Wissenschaft“ geworden; aber schwer wiegt bei Dörpfeld ein anderer Mangel, und der besteht darin, daß man das noch immer nicht als Wissenschaft will gelten lassen, was die Lebensarbeit dieses Mannes, fernab von den Zentren gelehrter Studien und auch der Form nach ohne jeden Anspruch auf das Gepräge wissenschaftlicher Tätigkeit, gebildet hat. Würde die Pädagogik als Wissenschaft anerkannt, so käme wohl niemand auf den Gedanken, der Arbeit, die in zwölf Bänden „gesammelter Schriften“ von Dörpfeld geleistet worden ist, die Herkunft aus dem Geiste eines „Mannes der Wissenschaft“ abzustreiten, aber bei der Art, wie heute im allgemeinen noch über die Pädagogik geurteilt wird, ist es kaum anders möglich: die „Lehrerideale“, das „Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverwaltung“ und das „Sozialpädagogische“ im zehnten Bande der Schriften mögen ganz wichtige Dinge in mindestens sehr anregender Form behandeln, aber — wissenschaftliche Arbeiten, nein, das sind sie nicht.

Warum ich den Fall Dörpfeld mit seiner so bescheidenen Tragweite hier zur Sprache bringe? Nur darum, weil mir daran liegt, auch an dieser Stelle für eine Bewegung das Wort zu ergreifen, die trotz starken Widerstandes von seiten mancher Vertreter der Universität an Kraft zunimmt und die auf die Dauer nur mit Schaden für unser Bildungswesen bei den maßgebenden Behörden unberücksichtigt bleiben kann — jene Bewegung, die auf die Anerkennung der Pädagogik als Wissenschaft und auf die Schaffung von Lehrstühlen für Erziehungswissenschaft an allen deutschen Hochschulen gerichtet ist und die damit eine jetzt auf einige wenige deutsche Universitäten beschränkte Einrichtung im Interesse der geistigen Kultur unserer Nation zu allgemeiner Durchführung bringen will.

Verschiedene Strömungen sind bei dieser Bewegung zu unterscheiden: die eine faßt die Erziehungswissenschaft mehr im Zusammenhange mit der staatswissenschaftlichen Forschung ins Auge — von diesem Standpunkte aus betrachte u. A. ich sie als das Teilgebiet einer des Ausbaues dringend bedürftigen Volkserziehungswissenschaft —, die andere betont mehr diejenige Seite der Pädagogik, die durch die Beziehungen zur Psychologie bezeichnet ist. Aber darin stimmen die Ansichten aller derer überein, die für die Pädagogik das Bürgerrecht auf der Universität verlangen: die „ungeheure Flut von gelegentlicher, von dilettantischer, von subjektiver pädagogischer Schriftstellerei", an der wir heute wohl mehr als je zuvor kranken, ist ein Symptom dafür, daß es für die Fragen des Erziehungs- und Bildungswesens an den Forschungsstätten fehlt, wo die so unendlich zahlreichen Einzelheiten unter einheitlichem Gesichtspunkte betrachtet und sichere Normen für ihre Beantwortung auf dem Wege wissenschaftlichen Denkens gefunden werden. Wer solche Forschungsstätten darum zu schaffen sich weigert, weil in dem festen Gefüge der Hochschuldisziplinen für die neue Disziplin der Pädagogik kein Platz zu finden sei, der setzt sich mit der bisherigen Entwickelung der Universitäten in Deutschland gar sehr in Widerspruch; denn diese Universitäten haben ihre Lebenskraft ja nicht in letzter Linie dadurch bewiesen, daß sie die Organisation der wissenschaftlichen Arbeit nicht in althergebrachten Formen erstarren und daß sie bei der Gliederung der Gesamtwissenschaft in die Einzeldisziplinen nicht das Gesetz der Trägheit walten ließen.

Wirft aber jemand die praktische Frage auf, wer denn die Hörer sein sollen, für die die Lehrstühle der Pädagogik doch mit in erster Linie geschaffen werden würden, so dürfte das die zweckmäßigste Antwort sein, die zugleich einem vielfach begangenen Mißverständnisse vorbeugen kann: diese Hörer sollen nicht künstlich geschaffen werden, indem man die künftigen Oberlehrer aufhören läßt, ihr fachwissenschaftliches Studium auf historisch-philologischem oder naturwissenschaftlich-mathematischem Gebiete mit vollem Ernste als Hauptstudium zu betreiben; sie sollen nicht gefunden werden, indem man diese Fachwissenschaften grundsätzlich vom Standpunkte der Schuldarbietung aus „schulwissenschaftlich" verwässert und den so gewonnenen Gesamtaufguß mit allerhand Theorie der Erziehungskunst zu einem Lehrstoff zusammenmischt, der alles andere sein würde, nur nicht Gegenstand wissenschaftlichen Forschens und wissenschaftlichen Lehrens. Völlig anders ist der Verlauf zu denken: als Hörer vor den Lehrstühlen der Pädagogik sollen sich neben der kleinen Minderzahl derer, die selbst dereinst Universitätslehrer der Pädagogik werden wollen, gewiß auch die künftigen Oberlehrer einstellen, aber nur in dem Sinne, daß sie neben ihrem fachwissenschaftlichen Studium Gelegenheit haben, mit den Grundfragen des Erziehungswesens diejenige erste Fühlung zu gewinnen, die das Seminar an den höheren Schulen bei der Fülle der anderen ihm obliegenden Aufgaben in ausreichender Weise doch nicht zu geben vermag. Und diesem Zuhörerkreise können und sollen sich die zahlreichen Studenten anschließen, die ihr künftiger Lebensberuf (sei es in der Staatsverwaltung oder sei es im Pfarramt oder in sonst einer Lebensstellung) mit Erziehungs- und Schulfragen in Berührung bringt. Mancher Mißgriff, der heutzutage bei solcher Berührung aus — gelegentlich ganz offen eingestandener — mangelnder Sachkenntnis begangen

wird, kann dann vermieden werden, und auch davon ganz abgesehen kann es nichts schaden, wenn ein nicht bloß dilettantisches Interesse an Bildungsfragen in etwas weitere Kreise unserer Nation hereingetragen wird. An Hörern braucht es nach alledem den Universitätslehrern der Pädagogik wohl kaum zu fehlen, und es hat an ihnen auch wohl nicht gefehlt, wo immer der Versuch in der richtigen Weise gemacht worden ist. Darum glaube ich: es würde sich reichlich lohnen, wenigstens den Versuch recht bald an möglichst vielen Stellen fortzusetzen.

Die praktische Erfahrung wird dann sicher vollauf die Richtigkeit der Gesichtspunkte bestätigen, die zugunsten der Lehrstühle für Pädagogik schon von sehr verschiedenen Seiten her, am eindringlichsten wohl von Wilhelm Rein, von Rudolf Lehmann und von Wilhelm Münch aufgestellt worden sind. Münch hat erst vor einigen Wochen wieder, auf der Hamburger Philologenversammlung, für die Einführung der Pädagogik in den Kreis der Universitätswissenschaften seine Stimme erhoben. Hoffentlich wird der Abdruck seines Vortrages (in Teubners „Neuen Jahrbüchern") auch als Sonderheft erscheinen und so recht weiten Kreisen bequem zugänglich werden; denn was Münch da vorbringt, reiht sich ein in einen großen Zusammenhang von weittragender Bedeutung, in den Zusammenhang „eines neuen großen Suchens, das gerade gegenwärtig durch die Welt geht, auch auf dem Gebiete der Erziehung".

Berlin. **Julius Ziehen.**

IV. Besprechungen[1]).

30. 1. Klaußmann, A. Oskar. **Heil Euch im Silberkranz!** Ein Gedenkbuch für das deutsche Volk zur Silberhochzeit unseres Kaiserpaares. Mit zahlreichen Illustrationen. Leipzig und Kattowitz, 1906. Carl Siwinna. Preis: Geschenkausgabe geb. 2,50 Mk., Volksausgabe 75 Pf.

2. Nieburny, Max. **Unser Kronprinz.** Ein Gedenkbuch für Deutschlands Volk und Jugend. Mit zahlreichen Illustrationen. Ebendaselbst. Preis geb. 2,50 Mk.

Oskar Klaußmann gehört zu unseren populären Schriftstellern, und er scheint zu den Glücklichen zu gehören, die nicht alt werden. So hat er uns hier wieder ein hübsches Buch beschert, das die beste Empfehlung verdient. Denn er hat es verstanden, einen echten Herzenston zu treffen und dem Volke wie der Jugend unser kaiserliches Paar menschlich und freundschaftlich nahe zu führen, ohne je in byzantische Lobeshymnen zu verfallen, die regelmäßig das Gegenteil von dem erreichen, was sie bezwecken wollen. Auf S. 5 findet sich einmal ein Druckfehler: „Erzherzog" (statt „Herzog") Friedrich; sonst ist der Text sorgfältig redigiert. Die Illustrationen und der Buchschmuck sind gut und zahlreich; nur selten sind sie etwas zu dunkel ausgefallen.

Auch die billige Volksausgabe verdient Lob; sie wird sich für die Schuljugend besonders gut eignen.

Herrn Max Nieburny habe ich noch nicht gekannt. Aber auch er hat es sehr gut verstanden, seiner höchst schwierigen Aufgabe gerecht zu werden; er hat in seine Lebensgeschichte unseres jungen Kronprinzenpaares viele, noch nicht bekannte ansprechende Züge verflochten, so daß das ganze (ebenfalls reich illustrierte) Buch sich sehr angenehm liest und seinen Zweck wohl erfüllen dürfte. Für die Schüler und die Schülerbibliotheken empfiehlt es sich ganz besonders.

Berlin. **C. Schröder.**

---

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

31. **Gute Gesundheit.** Zeitschrift für allgemeine Gesundheitspflege. Herausgeber: Deutscher Verein für Gesundheitspflege. Hamburg, Grindelberg 15a.

Die Zeitschrift erscheint in Monatsheften und kostet jährlich nur 1,60 Mk.; verantwortlich zeichnet H. F. Schubarth in Hamburg, aber ihm stehen zwei approbierte Ärzte zur Seite. Von Kurpfuscherei ist also nicht die Rede. Die Tendenz der Zeitschrift geht mehr und mehr auf Abstinenzlerei, was Geschmacksache ist. Daß die ärztlichen Redakteure aber auf briefliche Anfragen in der Zeitschrift ärztlichen Rat erteilen, können wir nicht billigen; allerdings gebietet die Gerechtigkeit, hinzuzufügen, daß sie in schweren Fällen auf die Notwendigkeit persönlicher Konsultation verweisen.

Die lächerlich billige Zeitschrift hat aber auch große Vorzüge: es sind kürzere oder längere Aufsätze, die auch für Schule, Eltern und Lehrer von Wichtigkeit sind. So finden wir in der Oktobernummer: Die Diät in Beziehung zur geistigen Arbeit (von Dr. med. Kellogg); Vorbeugungsmittel bei Scharlachfieber (von Dr. Lindsay); diese beiden Aufsätze gehen direkt die Schule an. Das Fazit aus diesen Aufsätzen und den allgemeinen Erfahrungen wird wohl das sein, daß an jeder höheren Schule dieser oder jener Kollege gewisse hygienische Kenntnisse haben muß und die Hygiene möglicherweise zu einem Examensfach werden wird, speziell für die Naturwissenschaftler. Der Gedanke ist schon wiederholt angeregt worden und hat in der Tat vieles für sich.

Die Zeitschrift verdient trotz ihrer abstinenzlerischen Schrullen das Interesse der Lehrerwelt, der wissenschaftlichen wie der seminaristischen.

Berlin. **C. Schröder.**

32. 1. Schwab, Gustav. **Die Schildbürger.** Mit 22 Bildern von Gustav Moest. Für die Jugend ausgewählt von Fr. Wiesenberger. Linz, 1905. Verlag des Lehrerhausvereins für Oberösterreich. Preis geb. 85 Pfg.

2. Andersen, H. Chr. **Märchen.** Zweite Auswahl für die Jugend von Fr. Wiesenberger. Mit 18 Bildern von Oswald Grill. Ebendaselbst. Preis geb. 1,70 Mk. (Doppelheft).

Der oberösterreichische Lehrerverein wirkt wirklich verdienstvoll: er bringt wieder zwei hübsche Gaben mit ansprechender Illustrierung. Aus den Schildbürgern sind solche Späße ausgewählt, die sich für die Jugend eignen; das aus dem alten Volksbuch wohlbekannte rohe Beiwerk ist beiseite gelassen (Heft 26). Das Doppelheft 27/28 bringt 10 Märchen von Andersen, ebenfalls gut ausgewählt. Den Schülerbibliotheken sei die gute Sammlung bestens empfohlen.

Berlin. **C. Schröder.**

33. 1. Klaußmann, A. O. **Vor und in Port Arthur.** Zwei Weihnachten in der belagerten Festung. Erzählung aus dem russisch-japanischen Kriege für die Jugend. Mit 4 Dreifarbendruckbildern von R. Knötel. Leipzig und Kattowitz, 1906. Carl Siwinna. Preis geb. 3 Mk.

2. Klaußmann, A. O. **Auf den Schlachtfeldern der Mandschurei.** Erlebnisse eines jungen Deutschen während des russisch-japanischen Krieges. Mit 4 Dreifarbendruckillustrationen und 1 Umschlagbild von R. Knötel. Ebendaselbst. Preis geb. 3 Mk.

Klaußmann ist seit 30 Jahren literarisch tätig und ein sehr fruchtbarer Schriftsteller; aber ungleich anderen hervorragenden Autoren (nomina sunt odiosa) hat er sich nie ausgeschrieben und wirkt in voller Kraft, die wir ihm noch lange erhalten wünschen. Hier bietet er zwei (gut illustrierte) im eigentlichsten Wortsinne „aktuelle“ Erzählungen, in denen beiden junge Deutsche durchaus ungezwungen als wichtige Gestalten auf düsterem Hintergrunde auftreten; sie lernen den fürchterlichen Ernst des häßlichen Krieges am eigenen Leibe erkennen und kommen glücklich und veredelt davon. Die „Milieuschilderungen“ sind durchaus realistisch treu, aber nirgends widerwärtig gehalten; der Standpunkt ist in erfreulicher Weise objektiv, und beide Bücher sind der besten Empfehlung wert, deren sie um so mehr bedürfen, als der Verleger den Preis äußerst niedrig gehalten hat.

Berlin. **C. Schröder.**

34. 1. Weitbrecht, Th. **Jugendblätter für 1905.** Stuttgart. J. F. Steinkopf. Preis geb. 4,50 Mk.

2. Bidlingmaier, Dr. F. **Zu den Wundern des Südpols.** Erlebnisse auf der deutschen Südpolarexpedition 1901 bis 1903. Mit 23 Abbildungen nach Photographien. Ebendaselbst. Preis geb. 1 Mk.

Weitbrechts Name hat unter den protestantischen Schriftstellern einen guten Klang, und auch seinen „Jugendblättern", deren letzter Jahrgang uns vorliegt, macht er alle Ehre. Sie erscheinen in Monatsheften und bieten der protestantischen Jugend beiderlei Geschlechts eine fesselnde Unterhaltung und eine reiche und mannigfaltige Belehrung. Die Bilder sind zahlreich und gut, und der Preis des 380 Seiten starken Werkes kann billig genannt werden.

Das von Dr. Bidlingmaier verfaßte Büchlein habe ich mit großer Freude gelesen. Der Verf. schildert als Mitfahrer auf der „Gauß" naturgetreu und verständnisvoll, mit wissenschaftlicher Zuverlässigkeit und tiefem Empfinden, aber mitunter auch mit prächtigem Humor seine Erlebnisse in den ebenso öden wie großartigen antarktischen Eiswildnissen. Und ohne spezifisch konfessionelle Färbung, welch ein Glück! Die Bilder sind eine hübsche Bereicherung. Von unfreiwillig drastischer Komik ist das Bild auf S. 105; Die aufrecht stehenden Kaiserpinguine erinnern unwillkürlich an sanft gerundete Äbte oder Konsistorialräte — nichts für ungut! Für Schülerbibliotheken ist das Buch ganz besonders geeignet.

Für die nächste Auflage würde ich dringend anheimgeben, eine kleine Kartenskizze beizufügen!

Berlin. **C. Schröder.**

35. 1. Hauff, Wilhelm. **Zwerg Nase.** Ein Märchen. Mit 15 Bildern von Gustav Moest. Linz, 1905. Verlag des Lehrerhausvereins für Oberösterreich. Preis geb. 1 Krone (85 Pfg.).

2. Brentano, Klemens. **Gockel, Hinkel und Gackeleia.** Ein Märchen. Mit 18 Bildern von Alexander Pock. Ebendaselbst. Preis 2 Kronen (1,70 Mk.).

Der Verein hat schon viel Gutes gestiftet, wenn auch bei seinen jedenfalls bescheidenen Mitteln langsam fortschreitend. Auch diese beiden neuesten Heftchen, ansprechend illustriert, legen dafür Zeugnis ab. Hauffs prächtiger „Zwerg Nase" ist stets ein Liebling der Jugend gewesen, was man von Brentanos höchst bizarrem Kunstmärchen „Gockel, Hinkel und Gackeleia", bei dem man nie recht weiß, ob das Märchen wirklich für die Jugend bestimmt ist oder satirische Nebenzwecke verfolgt, nicht so recht sagen kann. Der Erwachsene, auch der literarisch Höchstgebildete, steht ihm verständnislos und gleichgültig gegenüber; und nun vollends das große Publikum und die Jugend! Man hätte es lieber auf sich beruhen lassen sollen. Daß das allerliebste Gedicht „Kein Tierlein ist auf Erden dir, lieber Gott, zu klein" aus diesem fragwürdigen Märchen stammt, dürfte manchem Leser etwas Neues sein.

Berlin. **C. Schröder.**

36. Langer, O. **Deutsche Diktierstoffe in Aufsatzform.** Vermehrt durch Einzelsätze, für den Unterricht in der Rechtschreibung. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Wien, F. Tempsky. Leipzig, 1905. G. Freytag. Preis geb. 2 Mk.

Ein musterhaft durchgeführtes, schönes Buch! Wer in der Lage ist, in den Unterklassen deutschen Unterricht zu erteilen bzw. erteilen zu müssen, weiß, wie schwer er es hat und wie er oft um Stoff in Verlegenheit ist. Dieser Verlegenheit hilft unser Buch vortrefflich ab; aber der Verfasser kann uns leid tun, der sich diese mühselige Arbeit aufgehalst hat.

Das Buch ist so gedacht, daß auch die Schüler (namentlich im Privatunterricht) es gebrauchen können; darum sind in vielen Stücken die schwierigen Buchstaben zu ergänzen. Aber der Lehrer, der vielleicht kühn an seine Aufgabe tritt, merkt jetzt erst, wie schwer seine Arbeit ist. Ein Revisor, der Lust verspürt, den zu Revidierenden hineinzulegen, hat es hier wirklich leicht, denn die offizielle Orthographie ist wirklich zum Verzweifeln schwer!

Die den Schluß des Werkes bildende „Anleitung zur richtigen Schreibung und Zeichensetzung" ist eine höchst angenehme Zugabe.

Berlin. **C. Schröder.**

37. Höcker, Gustav. **Rußland und Japan im Kampfe um die Macht in Ostasien.** Mit zahlreichen Bildern und Karten. Bd. II. Leipzig und Kattowitz, 1906. Carl Siwinna. Preis geb. 6,50 Mk.

Auf S. 178 a. pr. habe ich den ersten Band des groß angelegten und gut durchgeführten Werkes besprochen; der zweite bringt es zum Abschluß.

Die Darstellung ist ungemein fesselnd, und der Verf. hat es verstanden, an der Hand der besten Quellen den weitschichtigen und schwierigen Stoff in kurzer Zeit so zu bearbeiten, daß sich der gebildete Leser einem einheitlichen, gut zu übersehenden Werke gegenüber befindet; er lernt begreifen, wie das so oft völlig unerwartete Resultat eben so kommen mußte, wie es kam. Gewiß wird die spätere Forschung noch manches Dunkel aufhellen, und es wird vielleicht bald geschehen, wenn erst die russische ostasiatische Armee heimgekehrt ist und (entweder zum Segen oder zum Fluche) in die Geschicke ihres unglücklichen Vaterlandes eingegriffen hat. Immerhin hat der Verf. geleistet, was unter den obwaltenden Verhältnissen geleistet werden konnte; daß sich die Färbung des Werkes im zweiten Bande mehr und mehr japanerfreundlich gestaltet hat, ist zu begreifen, und die furchtbaren Anklagen, die er gegen hohe russische Stellen erhebt, sind ja begründet, wie man es nur zu gut weiß. Daß der unglückliche Verteidiger von Port Arthur durchaus gerechtfertigt wird, muß man vollkommen billigen. Nur das schroffe Urteil über die offizielle Kundgebung Rußlands bei dem Friedensschlusse kann ich nicht billigen; ein brutaler Hochmut kann darin nicht gefunden werden. Billigen muß ich es aber durchaus, daß die gräßlichen Schreckensszenen im Kriege nicht verklärt werden. Auf der suttnerischen Friedensschalmei bläst kein Mensch mit gesunden Sinnen; wenn aber der Ruchlosigkeit ein so fürchterliches Bild ihrer Todessünde vorgehalten wird, so kann es nur zum Segen dienen. Ich könnte noch einige Beiträge liefern, die dem Leser die Haare sträuben würden; ich stehe davon ab, aus naheliegenden Gründen.

Möge das arme Rußland genesen an Haupt und Gliedern! Und möge das siegreiche Japan klug genug sein, sich nicht von guten Freunden mißbrauchen zu lassen!

Nur eine Kleinigkeit (S. 59): Handgranaten sind doch schon 1870 verwendet worden, in dem kleinen Seekampfe vor Habana.

Die Illustrierung ist reichlich und gut, nur mitunter etwas zu dunkel.

Berlin. **C. Schröder.**

38. Zillessen, Fr. **Das christliche Haus.** Blätter zur Förderung christlichen Familienlebens und christlicher Kindererziehung. Berlin C 19. Preis jährlich 1,60 Mk.

Das kleine Monatsblatt verdient lebhafte Empfehlung und Unterstützung; es sollte vor allem den Eltern in die Hand gegeben werden. Denn wie unwissend, irrend, ja hilflos stehen nur allzuoft selbst gebildete Eltern den einfachsten Fragen der Kindererziehung gegenüber, und nun vollends Eltern von geringer oder gar keiner Bildung! Da ist das kleine Blatt wirklich ein guter Helfer und Ratgeber, den jedermann willkommen heißen sollte. Die Januarnummer enthält folgende Stücke: Was wollen wir; Die Familie als unerläßliche Grundlage des Volks- und Staatswohls; Es ist oft schwer; Des Kindes Vertrauen; Der Korb ist fertig (ein Beispiel bösen ehelichen Streites um einer Lappalie willen).

Berlin. **L. Freytag.**

39. Stilgebauer, Edward. **Götz Krafft,** die Geschichte einer Jugend. Band IV: Des Lebens Krone. Berlin, R. Bong.

Diesen vierten und letzten Band von Stilgebauers Dichtung und Wahrheit habe ich mit Befriedigung gelesen; der Dichter hat nicht zu den Füßen der Ibsenianer gesessen (so sehr er sie auch vorschriftsmäßig loben mag), denn das Drama seines Lebens klingt versöhnend aus — nach langen Irrungen und Wirrungen, und nachdem ihm noch einmal eine Liebesklippe gedroht, kommt er ans Ziel seiner kürzer gesteckten Hoffnungen, erringt sich eine gesicherte Lebensstellung und führt eine Braut heim, die er mit ungemeiner Liebe gezeichnet hat. Es ist also alles in allem genommen die Entwickelungsgeschichte eines jungen Dichters, der Prediger werden soll, aber „aus der Kutte springt“, nachdem ihm die Theologieprofessoren den letzten

Glaubensrest glücklich ausgetrieben, in Lausanne, Berlin, München usw. eine lange Gärungsperiode durchzumachen hat und endlich in Marburg zum doppelten glücklichen Ziele kommt. Wie gesagt, der versöhnende Abschluß hat mir, dem alles „Moderne" ein Greuel ist, wohlgetan.

Seltsam ist es, daß das Buch anfangs mit geradezu leidenschaftlicher Begeisterung aufgenommen und dann ebenso leidenschaftlich verrissen worden ist. Freilich kann man nicht leugnen, daß der Verleger die Reklame reichlich stark betrieben hat. Das ist ja auch schon früher geschehen; bereits vor etwa 40 Jahren verlangte auch von mir ein Verleger, ich solle die günstigen Rezensionen meines Buches selber schreiben, und nahm es mir sehr übel, als ich mich weigerte. Aber seitdem hat sich die amerikanische Reklame allerdings sehr breit gemacht, und vornehme Verleger sollten und müßten ein für allemal darauf verzichten.

Das ist aber doch eine Nebensache, und wir stehen nun vor einem Rätsel. Zeitungen, die das Werk zuerst gelobt, bringen feindselige Artikel; Schriftsteller, die es hoch gefeiert, ziehen ihr Lob zurück. Ich bin selbst Schriftsteller. Ich weiß, was ich von den Zeitungen zu halten habe; ich weiß, was die Camaraderie vermag, und ich weiß, daß den Ehrlichen, der sich nicht anschließen mag und seine Überzeugung der Vox populi gegenüber wahrt, ganz gewiß ein Streich hinterrücks trifft. Aber eine Charakterlosigkeit der „Kritik" wie in unserem Falle ist doch in der deutschen Presse etwas Ungewöhnliches; die gewöhnliche Intrige, die gegen schnell emporkommende Schriftsteller gesponnen wird, reicht da nicht zur Erklärung aus.

Und ich kann es nun nicht leugnen: der hochbegabte Dichter und Verfasser eines jedenfalls bedeutenden Werkes[1]) ist öfters mindestens unvorsichtig gewesen. Mir ist von einwandfreier Seite mitgeteilt worden, daß die im ersten Bande auftretende Jeanne Ramüz (natürlich nicht mit diesem Namen) wirklich die Verlobte des Dichters gewesen ist; dann ist aber seine Schilderung mindestens bedauerlich. Und ferner habe ich mir sagen lassen, daß sein Vater, den er als orthodoxen Eiferer und höchst unliebenswürdigen Menschen bis zuletzt schildert, ein durchaus freidenkerischer Prediger war. Das ist doch unbegreiflich, wenn man nicht annehmen will, daß tiefgehende Risse im Familienleben eingetreten sind, über die der Leser nichts Genaueres erfährt. So etwas muß aber gewesen sein, denn in dem letzten Bande tritt eine völlige Entfremdung von der Heimat hervor.

An „Indiskretionen" à la Werther fehlt es auch im vierten Bande nicht. Wer sie begeht, schafft sich wenig Freunde, aber um so mehr Feinde. Testis Fridericus Magnus: er konnte böse Bonmots über die Pompadour und die Kaiserin Elisabeth nicht bei sich behalten, und so bekam er Frankreich und Rußland auf den Hals. In allen vier Bänden des Götz Krafft sind solche Indiskretionen vorhanden, und selbst wenn sie etwa gar nicht gemeint sein sollten, werden sie doch gesucht. Im vierten Bande erst recht, dessen Szene das mir so liebe, jetzt wohl ganz veränderte Marburg ist. Bei dem Namen Marburg ging mir das Herz auf, denn da habe ich doktoriert und mein Staatsexamen gemacht. Ist freilich lange her (1868 und 1869), und nur Pfeiffers Hotel ist mir noch bekannt. Die Professoren kenne ich auch in ihrer Verkleidung nicht mehr; ich bin ihnen ja auch mit einer Ausnahme nicht näher getreten. Das Studentenleben muß sich auch geändert haben (glaub' ich schon!); ein so brutales „Keilen", wie der Verf. es schildert, war zu meiner Zeit nicht möglich. Und kommt es vor, daß ein 25jähriger Doktor schon erneuert wird? Ich hatte immer gemeint, erst ein 50jähriger! — Und ferner: sind denn die Greuel der Vivisektion wirklich so arg, wie sie beiläufig geschildert werden? Kann denn die „Wissenschaft" alles rechtfertigen? Ich habe auch von völlig einwandfreier Seite darüber Dinge gehört, bei denen für einen Menschen das Verständnis aufhört. Was der Verf. über die Zustände bzw. Ränke unter den Professoren sagt, wirkt niederdrückend, und oft hat er wohl aus poetischen Gründen stark gefärbt; daß aber an den Universitäten oft genug „auch mit Wasser gekocht wird", weiß man freilich. Menschen sind Menschen, und keine Stellung, kein Titel und keine Gelehrsamkeit schützt vor der Gesinnung, die der Engländer mit „low" bezeichnet.

Berlin. **L. Freytag.**

---

[1]) In der Vossischen Zeitung wurde dem Dichter mit Recht vorgeworfen, daß er im II. Band in bezug auf Berliner Lokalfärbung (Straßen, Plätze usw.) starke Versehen begangen hat. Die Beseitigung dieser Versehen in der nächsten Auflage ist dringend zu wünschen.

40. Schneider, S. **Titelzeichnungen zu den Werken von Karl May.** Mit einführendem Text von Prof. Dr. J. Werner. Freiburg i. Br. Friedrich Ernst Fehsenfeld.

Es ist bekannt, daß Karl May nicht bloß ein ungewöhnlicher Erzähler ist, sondern auch religiös-erzieherische Zwecke verfolgt: in seinen sämtlichen Reiseromanen spiegelt sich der Kampf des guten gegen das böse Prinzip und der endliche Sieg des ersteren. Dieser Kampf wird in 25 künstlerisch vollendeten Bildern symbolisch dargestellt; hat man sich hineingelebt, so lernt man die Tiefe dieser Symbolik würdigen.

Der Kampf um Karl May für und wider geht seinen Gang weiter, und ein Ende ist noch nicht abzusehen; es gibt in der Literaturgeschichte nicht leicht einen ähnlichen Fall, den der Psychologe „interessant" nennen würde. Zu meinem großen Bedauern nennt auch die „Evangelische Volksschule" einen der edelsten Dichter ohne jede Begründung einen Schädling; der Verfasser des Aufsatzes hat hinter Herrn Wolgast nicht zurückstehen wollen. Und worauf beruft er sich? Darauf, daß Karl May Katholik sei! Er weiß also nicht oder gibt vor, nicht zu wissen, daß May von den sogenannten „Ultramontanen" seit Jahren in Bann und Acht getan ist. Ein solches Vorgehen kann nur durch völlige Unwissenheit entschuldigt werden; der Dichter wird keinen Schaden davon haben. Im Gegenteil.

Berlin. **L. Freytag.**

41. 1. Müller, K. A. **Rübezahl, der Herr des Riesengebirges.** Mit 36 Holzschnitten und 4 Buntbildern nach Zeichnungen von Prof. Waldemar Friedrich. 14. Aufl. Leipzig, Abel und Müller. Preis geb. 3 Mk.

2. Müller, K. A. **Musäus' Märchen,** für die Jugend erzählt. Mit 56 in den Text gedruckten Holzschnitten und 4 Buntbildern nach Zeichnungen von Carl Römer. 10. Aufl. Ebendaselbst. Preis geb. 3 Mk.

3. Lauckhard, C. F. **Tausend und eine Nacht.** Für die Jugend bearbeitet. Nach des Verf. Tode vollendet und herausgeg. von Fr. Hofmann. Mit 60 Holzschnitten, 4 Ton- und 4 Buntdruckbildern nach Zeichnungen von Wald. Friedrich, E. Ilan, C. Römer und G. Urlaub. 19. Aufl. Ebendaselbst. Preis geb. 3 Mk.

4. Harald, M. **Kapitän Jack,** der wilde Jäger von Juniata. Eine historische Erzählung für die reifere Jugend, nach dem Amerikanischen. Mit 20 Textillustrationen und 4 Vollbildern von H. Klingebeil. 3. Aufl. Ebendaselbst. Preis geb. 4 Mk.

5. Stöckert, Fanny. **Verdientes Glück.** Erzählung für junge Mädchen. Illustriert von A. Warnemünde. Ebendaselbst. Preis geb. 3 Mk.

Der Verfasser des ersten Buches hat natürlich den alten Musäus auch benutzt, hat aber noch vieles hinzugetan, teils echte Züge, teils auch anderswoher Entlehntes. So ist z. B. der böse Vogt Watzmann mit voller Namensnennung eingeführt. Da das Buch naturgemäß für die Jugend in erster Linie bestimmt ist, so mußte auf Nennung der Quellen verzichtet werden; es ist ein hübsches Buch für die reifere Jugend, frisch und flott geschrieben und entsprechend illustriert.

Über Musäus hat man oft die Achseln gezuckt, und namentlich der Folklorist will nichts von ihm wissen; hat er doch das meiste frei und schlankweg erfunden. Aber ein brillanter Erzähler ist er doch, und der ihn einhüllende Rokokoduft hat etwas eigentümlich Prickelndes. Ebendeshalb ist es auch ein sehr schwieriges Unternehmen, den alten Schelm und Spötter in usum Delphini zu bearbeiten! Aber man kann nicht leugnen, daß sich Prof. Müller sehr gut aus der Affäre gezogen hat, denn er hat das wilde Gebüsch des alten Musäus schonend und gewandt beschnitten und das beste stehen lassen, so daß man die ganzen Geschichten gern und mit Vergnügen liest. Wie sorgfältig er verfährt, habe ich mit Freuden bemerkt; so hat er Fehler in der Schreibung von Lokalnamen mit Eifer verbessert und sind auch die Illustrationen gut — alles in allem kommt ein gutes Buch, das sich recht behaglich lesen läßt.

Die Märchen von „Tausend und eine Nacht" sind durch die gut illustrierte Weilsche Übersetzung auch im größeren Publikum bekannt geworden, während man früher auf diese oder jene willkürliche Entlehnung angewiesen war. Im ersten Vorworte heißt es mit vollem Recht, daß die Jugend am Übermaß der orientalischen Phantasie keinen Anstoß nimmt; der Schulrat Lauckhard ist ein ungewöhnlich vernünftiger Schulmann gewesen. Aber es mußte viel beschnitten, gekürzt und gemildert werden, um das prächtige Werk der modernen Jugend völlig genießbar zu machen;

diese gar nicht leichte Aufgabe ist in ganz vorzüglichem Maße gelöst worden. Die Illustrationen verdienen durchaus Lob.

Das vierte Werk (gut illustriert) ist von M. Harald nach einer amerikanischen Vorlage bearbeitet, deren Titel er uns im Vorwort wohl hätte nennen dürfen. Jedenfalls liest sich das Buch vorzüglich und wird namentlich bei unserer Jugend nicht lange um Gegenliebe zu bitten haben. Den historischen Hintergrund bilden die Kämpfe zwischen Franzosen und Engländern um die Mitte des 18. Jahrhunderts um den Besitz des Forts Duquesne (in der Gegend des heutigen Pittsburg)* und der Untergang des englischen Heeres unter General Braddock.

Das fünfte Buch enthält die glücklich abschließende Lebensgeschichte eines hart und schwer um ihr Glück kämpfenden jungen Mädchens; es bietet eine ernste, gehaltvolle Lektüre. Die Illustrationen sind nicht recht nach meinem Sinn; ich muß aber auch gestehen, daß ich von der Kunst nichts verstehe.

Berlin. **L. Freytag.**

42. Öls, W., Prof. Dr. **Lehrbuch der Naturgeschichte.** Erster Teil: Der Mensch und das Tierreich. Mit 523 zum Teil farbigen Abbildungen im Text und auf 27 Tafeln und mit 9 besonderen farbigen Tafeln. Braunschweig. Friedr. Vieweg und Sohn.

Der verdienstvolle Verfasser der für die Schule zusammengestellten „Pflanzenphysiologischen Versuche", die vielen Berufsgenossen ein geschätztes Hilfsmittel für den Unterricht geworden sind, hat neuerdings ein Lehrbuch der Naturgeschichte erscheinen lassen, das sich in bezug auf Inhalt, Darstellung und Ausstattung dem Besten anreiht, was wir auf diesem Gebiete besitzen. Der Verfasser hat mit der Herausgabe dieses Lehrbuches insofern einen anerkennenswerten Mut bewiesen, als er darin von dem in neuerer Zeit so beliebten „methodischen" Lehrgang abgewichen ist und wieder der rein „systematischen" Anordnung den Vorzug gegeben hat. Wenn der Referent darin einen gewissen Mut anerkennen zu müssen glaubt, so geschieht dies deshalb, weil gerade einige der neuesten, modernsten naturwissenschaftlichen Lehrbücher die methodische Anordnung in konsequenter Weise durchgeführt zeigen und sich seitens eines Teiles der Fachgenossen großer Beliebtheit erfreuen. Der Referent steht nicht an, der systematischen Anordnung den Vorzug zu geben; nicht allein aus den Gründen, die der Verfasser selbst in seinem Vorwort anführt: „Das System muß das feste Rückgrat bilden, dem eine innige Durchtränkung mit Physiologie und Biologie Fleisch und Blut zu geben hat" und ... „weil das methodische Lehrbuch für den Lehrer eine Zwangsjacke und für den Schüler ein Irrgarten ist, in welchem er sich schwer zurechtfindet", sondern auch deshalb, weil es dem Lehrer nicht nur die Auswahl und Anordnung des Stoffes, sondern sogar die Behandlung desselben vorschreibt, ja, wie es in einigen Lehrbüchern geschieht, auch Fragen in den Text hineingedruckt enthält, die doch am besten dem Lehrer selbst überlassen bleiben sollten. Solche Bücher könnten ja schließlich zu der Ansicht führen, daß der Lehrer überhaupt überflüssig ist, jedenfalls der lebendig aus dem Vollen schöpfende und den Vortrag und Unterricht durch seine Individualität belebende Lehrer. Darf man sich dann wundern, wenn über Lehrbücher dieser Art das Wort zirkuliert: „Sie sind besonders geeignet für bequeme oder den Stoff nicht beherrschende Lehrer?!"

Demgegenüber gibt die systematische Anordnung, besonders, wenn sie dem neuesten wissenschaftlichen Standpunkt und auch den biologischen Forderungen voll gerecht wird, wie dies bei dem Ölsschen Werke geschieht, dem Lehrer Gelegenheit, aus der reichen Fülle des Gebotenen sich den Stoff so auszuwählen, wie es den Anforderungen des Lehrplans, aber auch der eigenen pädagogischen Anschauung entspricht; dem Schüler aber wird für Repetitionen und darüber hinausgehende, umfassendere Belehrung ein wohl geordnetes Material geliefert.

Wenn schon oben erwähnt wurde, daß das „Lehrbuch" sowohl nach Inhalt wie Darstellung als mustergültig angesehen werden kann, so gilt dies ganz besonders auch von den in den Text eingedruckten und auf zahlreichen Tafeln beigefügten, zum Teil farbigen Abbildungen. Dem Unterzeichneten ist kein Lehrbuch der Naturgeschichte bekannt, das eine solche Fülle ausgezeichneter, lebensvoller Originalillustrationen enthält, wie dasjenige von W. Öls.

Auch auf die dem Buche als Anhang beigegebene zusammenfassende Übersicht über die nützlichen und schädlichen Tiere sei hier noch besonders hingewiesen.

Berlin. **Prof. Dr. Ramme.**

43. Lohoff, H., Rektor in Stargard i. P. **Theorie und Praxis des Schreibunterrichtes.** 2. vermehrte Auflage. Halle a. S., 1905. Hermann Schroedel. 60 Pf.

Da wir bereits die erste Auflage dieses praktischen Buches kennen, freut uns das Erscheinen der zweiten Auflage um so mehr, als Lohoffs Schrift in der Tat eine kurze, aber ausreichende Anleitung zur Erteilung eines rationellen Schreibunterrichtes ist. Im ersten Teile finden wir einige Aufsätze über historische und methodische Fragen des Schreibunterrichtes, deren Kenntnis jedem Schreiblehrer nützt. Umfangreichere und eingehender informierende Schriften dieser Art gibt es zwar; aber woher soll der Lehrer die Zeit nehmen, um die Quellen aller Lehrfächer zu studieren! Daher ist Lohoffs „Theorie und Praxis des Schreibunterrichtes" allen denen zu empfehlen, die über Zeitmangel klagen und dennoch dem Schreibunterricht die gehörige Sorgfalt widmen wollen. Der methodische Lehrgang für die deutsche und lateinische Schrift, wie sie der zweite Teil bringt, sagt uns sehr zu; bei jedem Buchstaben sind die Elemente desselben besprochen, Winke zur Übung der Buchstaben gegeben und sorgfältig ausgewählter Übungsstoff beigefügt, z. B. Wörter mit S, St, M unter Anwendung von aa, ah: Saat, Saale, Saal ... Drei lithographierte Tafeln zeigen Vorübungen und Übungen der Elemente zur Erlangung größtmöglichster Schreibfertigkeit unserer Schüler. Selbstredend erschien die vorliegende zweite Auflage in neuer Orthographie.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

44. v. Rohrscheidt, Kurt, Regierungsrat, Mitglied der Kgl. Regierung, Abt. f. Kirchen- u. Schulwesen, in Merseburg. **Preußisches Volksschularchiv.** Zeitschrift für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiete unter Berücksichtigung der mittleren Schulen und der Fortbildungsschulen. Vierter Jahrgang. Berlin, 1905. Franz Vahlen. Subskriptionspreis pro Jahrgang (4 Hefte) 5 Mk.

Keine der uns bekannten Sammlungen bringt die ergehenden Gesetze und Ausführungsbestimmungen der gerichtlichen und verwaltungsgerichtlichen Entscheidungen, sowie der Ministerialerlasse und wichtigsten Verfügungen der Provinzialbehörden so wohlgeordnet, reichhaltig und zuverlässig wie Kurt von Rohrscheidts „Preußisches Volksschularchiv". Von den Abhandlungen des 4. Heftes sei Rektor Hemprichs Aufsatz: „Aus der Praxis der Gründung und Leitung einer Jugendvereinigung" und Landrat von Stockhausens Ausführungen über die „Anrechnung der Militärzeit bei der Berechnung des für den Bezug der Alterszulagen maßgebenden Dienstalters der Volksschullehrer" als bemerkenswert genannt. Jede amtliche Lehrerbibliothek müßte das „Preußische Volksschularchiv" halten, wie auch jeder Lehrer, der sich auf schulrechtlichem Gebiete zeitgemäß informieren will, auf Rohrscheidts gediegenes Sammelwerk abonnieren sollte, wenn es seine finanzielle Lage irgend erlaubt.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

45. Neumann-Strela, Karl. **Festschrift zur Hochzeit des Kronprinzen-Paares. Die Erziehung der Hohenzollern vom Großen Kurfürsten bis zur Gegenwart.** 1. bis 6. Tausend. 216 S. Oldenburg, 1905. Gerhard Stalling. Preis 75 Pf.; in Partien billiger.

Die Hochzeit des erlauchten Paares ist zwar längst vorüber, und dennoch möchten wir die Leser des „Pädagogischen Archivs" auf diese im besten Sinne des Wortes volkstümliche Festschrift aufmerksam machen. Der weitbekannte Hohenzollern-Schriftsteller Neumann-Strela versteht es, bildend und dabei doch populär und interessant zu schreiben; das bezeugt das vorliegende Buch. Wie herrlich erzählt er z. B. die Jugendgeschichte Friedrichs des Großen; die Spannung zwischen dem jungen Fritz und seinem Vater kann gar nicht besser geschildert werden. Die beigegebenen Illustrationen schmücken die für Schule und Haus bestimmte lesenswerte Festgabe. Wie es möglich ist, ein derartiges Schriftchen für 75 Pf. zu liefern (beim Partiebezug von 25 Stück à 60 Pf., 50 Stück à 50 Pfg., 100 Stück à 45 Pf.), ist uns ein Rätsel. Auf besondere Wünsche hat der Verlag eine Geschenkausgabe (besseres Papier: geheftet 2 Mk., geb. 3 Mk.) erscheinen lassen, die verwöhnten Ansprüchen genügen dürfte.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

46. Biese, Prof. Dr. Alfred (Kgl. Gymnasialdirektor in Neuwied a. Rhein). **Pädagogik und Poesie.** Vermischte Aufsätze. Neue Folge. 362 S. Berlin, 1905. Weidmannsche Buchhandlung. 6 Mk.

Wie herzerhebend und willenstählend die Macht der Poesie ist, empfinden wir beim Lesen der „Vermischten Aufsätze" von Prof. Biese aufs neue. Die Aufsätze sind teils aus dem Unterricht und Schulbetriebe direkt erwachsen, teils Vorträge, denen auch Schüler in stattlicher Zahl beizuwohnen liebten. Allein die geistvolle Ausführung „Gustav Frenssens ‚Jörn Uhl', eine Zeiterscheinung und ein Lebensbild" reicht aus, das vorzügliche Buch allen denen wärmstens zu empfehlen, die Welt und Leben unter dem Gesichtswinkel eines poesieerfüllten Idealismus zu betrachten pflegen. An typischen Beispielen stellen einige Aufsätze aus Goetheschen Dichtungen die Psychologie des Poetengemütes mit seinen Höhen und Tiefen dar. „Dem größten Tatmenschen der Deutschen in moderner Zeit", Bismarck, ist ein längerer Artikel gewidmet. Die von Prof. Biese hier gebotenen fünf Schilleraufsätze („Was ist uns Schiller noch heute?" — „Schillers dichterische und sittliche Persönlichkeit." — „Schillers Verhältnis zu Natur und Kultur." — „Schillers Darstellung des Tragischen") sind Vorträge, die der Autor im „Freien deutschen Hochstift" zu Frankfurt a. M. und in Neuwied gehalten hat. Der anfänglich hoch erscheinende Preis ist dem gediegenen reichen Inhalte der „Pädagogik und Poesie" durchaus angemessen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

47. 1. Krüger, Ernst. **Eberhard von Rochow.** 14 S. 40 Pfg.
2. Heine, Dr. Otto. **Die Krüppel in der Schule.** 23 S. 50 Pfg.
3. Heitmann, Albert. **Mißstimmungen im Vereinsleben.** 18 S. 40 Pfg. A. Helmich. Bielefeld.

Nach dem Tode des Herrn Rektor Bartholomäus hat Herr Rektor Rademacher in Cöln a. Rh. die Herausgabe der „Pädagogischen Abhandlungen" übernommen, und im Vereine mit tüchtigen Kräften setzt er das Unternehmen fort. Krüger würdigt Rochows Bedeutung in ausführlicher Weise. — Der Dortmunder Spezialarzt Dr. Otto Heine führt aus, daß alle diejenigen, welche als Erzieher der Jugend wirken, Eltern, Schule und Staat, sich mit der Krüppelfürsorge beschäftigen müssen, und beantwortet besonders die Frage: „Wie können Lehrer und Lehrerinnen zur Wohlfahrt der Krüppel wirken?" — Heitmanns Referat: „Mißstimmungen im Vereinsleben" betrachten wir als einen sachlichen Beitrag zur Schlichtung des Rektorenstreites, zur Lösung der brennenden Zeitfrage der Universitätsbildung und zur Realisierung der gehaltlichen Gleichstellung aller Volksschullehrer. Vielen wird der zitierte Ministerialerlaß vom 8. Dezember 1897 aus der Seele gesprochen sein: „Der Rektor soll vollbeschäftigter Lehrer und kein Schulverwaltungsbeamter sein." Mit Heitmann halten wir die großen Schulsysteme für bedenklich, denn das erziehliche Moment ist bei einem System von 3 bis 8 Klassen größer als bei den Riesenschulen. Mittelschul- und Rektorprüfung will Heitmann beseitigt wissen, und an ihrer Stelle wünscht er das Universitätsstudium der Volksschullehrer. Gewiß hat der Referent damit manchen Grundton angeschlagen, der in der Lehrerwelt Anklang und Beifall findet; ob wir die Verwirklichung erleben? — Mir fehlt der Glaube.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

48. Rein, Professor Dr. W. **Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.** 2. Aufl. Langensalza. Hermann Beyer u. Söhne (Beyer u. Mann).

274 Namen zählten wir unter der Mitarbeiterliste von Prof. Reins Enzyklopädie der Pädagogik, und das sind Namen, die in der Gelehrtenwelt wie in Lehrerkreisen einen guten Klang haben. Wir nennen von den Autoren: Agahd, Dr. W. Bode, Geh.-Rat Duden, Dr. Fries, Hollkamm, O. Janke, † Junge, Dr. Knoke, Kuhlmann, Sem.-Oberlehrer Lehmensick, Dr. Maennel, Joh. Meyer, Dr. W. Ostermann, † Pickel, Dr. J. Rehmke, Dr. G. von Rohde, R. Rißmann, Dr. E. von Sallwürk, Dr. H. Schiller, R. Seyfert, Dr. C. Spielmann, J. Tews, Dr. Thrändorf, H. Wigge, Dr. Wohlrabe, Dr. J. Ziehen. So ist es begreiflich, daß nach dem Erscheinen des letzten Bandes die erste Auflage völlig vergriffen war und sofort zur Herausgabe einer zweiten Auflage geschritten werden mußte. Welchen Artikel wir auch lesen, wie wir die Ausführungen prüfen, stets kommen wir zu dem Resultat: die Reinsche

Enzyklopädie der Pädagogik ist eine wahre Fundgrube zur Orientierung und Belehrung auf dem Gebiete der Theorie und Praxis. Außer der Pädagogik selbst sind alle Grenz- und Nebenwissenschaften derselben gehörig berücksichtigt. Der vorliegende zweite Band enthält die Artikel „Deklamieren"—„Epilepsie und Anstalten für Epileptische" und „Erblichkeit gewisser Anlagen"—„Franziskaner". Keine Lehrerbibliothek sollte dieses pädagogische Lexikon entbehren, denn jeder Kollege — an welcher Schulart er auch unterrichte — wird aus den Monographien über alle möglichen pädagogischen Fragen, aus der Fülle des gebotenen theoretischen und praktischen Stoffes etwas zur Vertiefung seines Wissens wie zur Bereicherung seines Könnens finden.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

49. Frick, Dr. Georg. Oberlehrer an der Städtischen Oberrealschule zu Halle a. S. **Aus deutschen Lesebüchern.** Epische, lyrische und dramatische Dichtungen erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen und für das deutsche Haus. Fünfter Band. Vierte, durchgesehene und erweiterte Auflage. 522 S. Leipzig, 1904. Theodor Hofmann. Preis 5 Mk.

Die vorliegende erste Abteilung dieses bekannten Wegweisers durch die klassischen Schuldramen umfaßt „Lessing" — „Goethe" (Philotas. Emilia Galotti. Minna von Barnhelm. Nathan der Weise. Götz von Berlichingen. Egmont. Iphigenie auf Tauris. Torquato Tasso). Die Behandlung ist musterhaft; feinsinnige Bemerkungen und vortreffliche methodische Winke erheben das Werk der beiden Fricks zu den besten seiner Art. Wir stimmen mit dem Urteil des Kritikers der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen" völlig überein: „auch den höheren Schulen ist es (Fricks Wegweiser) recht nachdrücklich zur Beachtung zu empfehlen". Unter den Erklärungsschriften deutscher Dramen finden wir zwar manche anerkennenswerte Leistung; unseres Erachtens aber übertrifft keine Dr. Fricks „Wegweiser". Der Preis ist mäßig zu nennen. Druck und Papier sind gut.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

50. Perthes' Schulausgaben Nr. 25. **Paris et autour de Paris.** Plaudereien über die französische Hauptstadt und ihre Umgebung. Nach französischen Quellen für den Schulgebrauch entworfen von Ph. Plattner. Mit einer Karte der Umgebung und einem Plan von Paris. 8°. 144 S. Text, 31 S. Wörterverzeichnis. Gotha, 1900. Perthes. 1,60 Mk.

Alles, was uns von Paris interessiert: an historischer Vergangenheit, an plastischer Gegenwart, an literarischem Werte ist hier für den Unterricht zusammengearbeitet von einem Manne, der nicht bloß die Sprache unserer westlichen Nachbarn beherrscht, sondern der auch ganz genau weiß, was der deutsche Schüler von solchen Sachen wissen muß. Es ist dieses Buch entschieden das beste seiner Art: ein interessanter Text, der sogar jede etwa nötige Erklärung in sich selber trägt, und fortschreitend vom Leichten zum Schwereren. Vor allen Dingen ist der solchen Beschreibungen leicht anhaftende Fehler vermieden, nämlich, daß etwa nur das Présent angewendet worden wäre. Das Buch verdient, warm empfohlen zu werden.

Berlin. **Eule.**

51. Burnet, Fr. H. **Little Lord Fauntleroy.** Mit Anm. und Wörterbuch herausgegeben von Prof. H. W. Gladbach. Berlin, 1905. Friedberg und Mode. 8°.

Das alte, liebe Buch, das recht ansprechend mit Berücksichtigung alles Kindlichen und unter Wahrung des Causalnexus bis auf 114 Seiten Text — aber immer noch nicht genug! — gekürzt worden ist.

Die erläuternden Erklärungen sind durchaus sachgemäß und halten sich frei von unnützen lexikalischen oder sogar grammatischen Bemerkungen.

Das Wörterbuch (mit Aussprachebezeichnung) scheint den Anspruch erheben zu können, vollständig zu sein.

Das Büchlein kann in der vorliegenden Ausgabe durchaus empfohlen werden (für das 2. und 3. Jahr des englischen Unterrichtes).

Berlin. **Eule.**

52. **G. Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller.**

a) **Englische Parlamentsreden.** Herausgegeben von Dr. Phil. Aronstein. 1903. 110 S. Text, 27 S. Anm. Geb. 1,60 Mk.

Diese vier Reden (The Ten Hours' Bill und Education von Macaulay und Conservative Principles und The Treaty of Berlin von Disraeli) behandeln das wichtigste Gebiet des modernen öffentlichen Lebens und können mit außerordentlichem Nutzen von einer Oberklasse gelesen werden. Doch muß es der Unterrichtende dann noch verstehen, das hier Gegebene in den Rahmen der ganzen Entwickelung des englischen Volkes hineinzustellen.

b) Mary and Millie Bayne. **Somerville Erleigh.** Herausgegeben von Augusta Strecker. 8°. 117 S. Text, 10 S. Anm. — 1,40 Mk. Dazu Wörterbuch 0,60 Mk.

„Eine für diese Sammlung eigens geschriebene Geschichte" aus dem Alltagsleben englischer Kinder, etwas langstilig und farblos im ganzen, doch nett und ansprechend im einzelnen. Mehr für Mädchenschulen als für Knabenschulen zu gebrauchen.

c) Mark Twain. **A Tramp Abroad.** Herausgegeben von Dr. M. Mann. 1901. 90 S. Text, 20 S. Anm. Geb. 1,20 Mk.; Wörterbuch 0,50 Mk.

In der hier gegebenen Auswahl schildert Mark Twain humorvoll, welchen Eindruck deutsches Leben und Wesen am Main, Neckar und Rhein auf ihn, den Sohn einer neuen Welt, gemacht haben. Wir Deutschen kommen dabei gut und auch schlecht weg. Auf jeden Fall aber ist das Büchlein für die Sekunda eine, wenn auch geistig nicht sehr hochstehende, so doch durchaus frische und anregende Lektüre.

d) P. Lanfrey. **La Campagne de 1809.** Herausgegeben von Dr. O. Kähler. 1904. 92 S. Text, 30 S. Anm. mit 1 Karte. 1,60 Mk.

Eine äußerst sorgfältige und von Anfang bis Ende wohl überlegte Ausgabe. Trotz allem aber, was der Herausgeber — und mit Recht — im Vorwort über den kritisch angelegten Kommentar sagt, scheint der letztere doch noch vieles (besonders Daten) entbehren bzw. kürzer bringen zu müssen.

e) J. Fernay. **Pierre-Paul Riquet et le Canal du Midi.** Herausgegeben von Dr. Schmidt. Mit Karte. 1904. 83 S. Text, 9 S. Anm. 1,10 Mk. Wörterbuch 0,40 Mk.

S. 32, 7 Abtrennung: be-aucoup? Auch sonst verschiedene Druckfehler. — Ein herrliches Buch, in dem (an der Entstehung des Canal du Midi) anschaulich und zu unserem innersten Innern sprechend gezeigt wird, was die Willenskraft eines guten und vaterlandsliebenden Mannes vermag. — Ich möchte aber das Büchlein nicht, wie die Verlagsbuchhandlung, für III, sondern für U II ansetzen.

Berlin. **Eule.**

53. **Natur und Schule.** Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Herausgegeben von B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid. 3. Bd. VIII und 568 Seiten. 8°. Leipzig und Berlin, 1904. B. G. Teubner.

Die drei stattlichen Bände, welche bis jetzt von „Natur und Schule" fertig vorliegen, zeigen, daß die Gründung einer Zeitschrift für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht ein Bedürfnis war, und daß die Herausgeber es verstehen, geeignete Mitarbeiter heranzuziehen.

Die Hauptaufgabe der Zeitschrift ist, unmittelbar dem naturwissenschaftlichen Unterricht zu dienen. Sehr viele Arbeiten behandeln einzelne Aufgaben davon. Daneben aber werden auch neue Entdeckungen und Erfindungen mitgeteilt und Arbeiten geboten, welche dem Lehrer es ermöglichen, einigermaßen dem Fortschritt der Wissenschaft zu folgen.

Besonders wichtig sind neben den selbständigen größeren Aufsätzen die Abschnitte über „Selbstbeobachtetes", „Irrtümer und Streitfragen", und die „zur Förderung des biologischen Unterrichts". Wem von den Fachlehrern daher diese Zeitschrift noch nicht bekannt ist, der sei dringend aufgefordert, sich mit ihr bekannt zu machen. Keine andere Zeitschrift ist so geeignet, wie diese, einem Lehrer der Naturwissenschaften in einer kleinen Stadt gerade das von seiner Wissenschaft zu bieten, was er für seinen Unterricht in erster Linie braucht.

Luckenwalde. **Höck.**

54. Kretzschmar. **Politische Pädagogik für Preußen.** I. Bd. 600 S. gr. 8°. Leipzig, 1904. Schimmelwitz. 6 Mk.

Das neue Unternehmen ist für jeden brauchbar, der sich für das moderne Schulwesen interessiert. Der Verfasser ist ein gründlicher Kenner des Gegenstandes und gibt in übersichtlicher Darstellung alles Wissenswerte. Der erste Band zerfällt in drei Abteilungen: Erziehungsobjekte, Unterrichtsfächer und Schulgattungen, die wieder in 55 Kapitel geteilt sind. Der zweite Band soll „Lehrerstand, Schulgewalten und Reformtheorie" enthalten.

Daß ein solcher Versuch noch Unvollkommenheiten aufzeigt, ist natürlich. Das Mosaik, das der Verfasser gibt, ist vielleicht nicht allemal aus den besten Steinchen zusammengesetzt. Ich hätte gewünscht, daß er (etwa in Anmerkungen) mehr genaues Material, Namen der hauptsächlichsten Reformer, ihrer Schriften usw. angegeben hätte. Auch vermißt man ungern einen Index, den vielleicht der zweite Band noch bringt. Wir sprechen den Wunsch aus, daß viele Lehrer sich durch Verbesserungsvorschläge für eine hoffentlich bald nötig werdende neue Auflage verdienstlich machen, damit die Lücken ausgefüllt werden. Bei der stets mehr anwachsenden Hochflut von Schriften über Schulpolitik und Pädagogik ist ein führendes Standwerk für jeden nötig, der nicht in der Sündflut ertrinken will.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

55. Wette, Hermann. **Krauskopf.** III. Band. 500 S. Leipzig, 1905. F. W. Grunow.

Der allzu breit geschriebene Schlußband der Trilogie behandelt, nachdem der erste die Kindheit des Helden, der zweite den Knaben und Jüngling gebracht hat, das Reifen zum Mann. Auch er ist lesenswert, wenn auch meiner Ansicht nach nicht so gut wie die vorhergehenden Bände. Der Verfasser hat wohl vornehmlich sein eigenes Studentenleben und seinen eigenen Entwickelungsgang gezeichnet, und insofern ist es ein interessantes Dokument unserer heutigen Zeit. Im einzelnen aber finde ich manches unrichtig und verzeichnet. Wo hat der Verfasser z. B. die Modelle zu seinem Pater Arsenius und den verschiedenen Nonnen her? Sie sind augenscheinlich seiner Phantasie entsprungen. Überhaupt schneidet der Katholizismus sehr schlecht ab. Würde Wette unbefangen um sich sehen, würde er neben vielem Unvollkommenen auch viel Gutes im katholischen Leben sehen. Wenigstens sehe ich es. Aber dem Verfasser ist es um die Tendenz zu tun, den Helden zu einem rationalistischen Freigeiste zu machen, der zwar wieder an Gott glaubt, nachdem er — wie die meisten modernen Studenten — Atheist und Materialist gewesen war, der aber das Übersinnliche, Wunder, Mystik, kurz alles, was meiner Ansicht nach das Wesen des Christentums ausmacht, von sich weist. Ich glaube, daß die Zukunft eine bessere Lösung der Fragen bringen wird.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

56. Steiner, Dr. R. **Welt- und Lebensanschauungen im 19. Jahrhundert.** 2 Bände. Berlin. Siegfried Cronbach. 5 Mk.

In diesem Werke wird der Versuch gemacht, die Entwickelung der Weltanschauungen von Goethe und Kant bis zu Darwin und Häckel darzustellen. Der erste Band behandelt die deutsche Philosophie bis zur Mitte des Jahrhunderts, der letzte die neuen Phasen der Geistesentwickelung seit dem Aufkommen der Naturwissenschaft. Der Verfasser hat sich mit Eifer dem Studium seines Gegenstandes hingegeben und beherrscht den Stoff vorzüglich. Heute würde er aber wohl manches anders darstellen. Er steht noch zu sehr unter dem Banne Häckels und vergißt manche Bestrebungen, die von Wichtigkeit sind, so die vegetarische Weltanschauung (Gleïzès, Baltzer u. a.), den Okkultismus und Spiritismus (Davis, du Prel, Hellenbach u. a.), den altruistischen Moralismus eines Tolstoj, die Anschauungen Gustav Jägers, die theosophische Bewegung. Wir hoffen, daß der gelehrte Verfasser, der jetzt als Generalsekretär der deutschen Abteilung der theosophischen Gesellschaft an der Spitze der neuesten und weitestgehenden geistigen Bewegung steht, bald eine neue verbesserte Auflage herausgeben wird, die in monumentaler Weise uns den Werdegang des modernen Geistes vorführt.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

57. Drirup, Engelbert. **Homer.** München. Kirchheim.

Das vorliegende Buch, das einen Band der „Weltgeschichte in Charakterbildern" bildet, ist vorzüglich ausgestattet, nach Form und Inhalt tadellos. Es behandelt den Stoff, nämlich die Anfänge der hellenischen Kultur, in 3 Abschnitten: Die homerische Frage, die mykenische Kultur, Ilias und Odyssee. Zahlreiche Abbildungen nach Photographien oder nach den bekannten Rekonstruktionen Chipiez' geben ein Bild jener fernen Kulturperiode, die durch die neuesten Ausgrabungen auf Kreta in den Vordergrund des Interesses getreten ist.

Der Verfasser beherrscht den schwierigen Stoff völlig und gibt eine ausgezeichnete Übersicht über den heutigen Stand der Frage. Im ersten Teil geht er mit bewundernswerter Sachkenntnis auf die gesamte Volksepik aller Völker zur Vergleichung mit Homer ein. Er hätte bei Erwähnung des Rolandsliedes auch auf meine Studien aufmerksam machen können, da ich die Theorien meines verehrten Lehrers Steinthal über die Volkspoesie auf die französische Epik anzuwenden versucht habe. Im zweiten Teile bin ich mit seinen Theorien über die Entstehung der griechischen Mythologie nicht immer einverstanden, kann hier aber schon deshalb das Nähere nicht angeben, weil man mir alles streicht, was auf Okkultismus und Theosophie Bezug hat. Ich glaube, daß nur ein Eindringen in die neueren Forschungen der Okkultisten die nötige Klarheit verschaffen kann. Denn die Alten sahen anders wie wir. Sie lebten noch „im Astralgebiet". Auch im dritten Teil ist manches meiner Ansicht nach unrichtig, insofern vieles in der Sage auf uralte Überlieferung (aus der Zeit der Atlantis) zurückgeht. Ich verweise auf Blavatskys Secret doctrine.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

58. **Herders Konversations-Lexikon.** V. Band. Freiburg, 1905. Herder.

Der neue Band verdient dieselben Lobsprüche, die man den vorhergehenden spenden konnte. Er hat 1800 Spalten Text mit rund 400 Bildern, dazu 45 zum Teil farbige Beilagen, im ganzen 840 Bilder und kostet schön gebunden nur 12,50 Mk.

Einzelne bunte Abbildungen sind von ganz hervorragender Schönheit, so die der verschiedenen Marmorarten oder der liturgischen Gewänder oder der verschiedenen Kronen. Die schwarzen Beilagen sind ebenfalls hervorragend: ich verweise auf die 4 Seiten „Kunstgewerbe der Gegenwart", auf die treffliche Darstellung des Abendmahles von Lionardo da Vinci oder der „Malerei des 19. Jahrhunderts" (8 Seiten mit 34 Darstellungen).

Zahlreiche Beilagen erhöhen die Brauchbarkeit: ich nenne nur z. B. „Luftschiffahrt" (4 Seiten mit 17 Abbildungen) oder „Mädchenschutz" (2 Seiten). Daß katholische Themata ausführlicher behandelt werden, als sonst in den Lexiken üblich ist, erscheint mir ein Vorzug; so kann man eine vorzügliche „Entwickelung des Marienbildes" einsehen, mit nicht weniger als 24 Köpfen der Maria vom ältesten Katakombengemälde bis zur Beuroner Schule.

Der Text ist mit gewohnter Meisterschaft gehandhabt. Auch die neuesten Männer (wie Fritz Lienhard, Mahrenholtz) sind aufgenommen. Zu tadeln ist meiner Ansicht nach nur der Artikel über tierischen Magnetismus, der mit Unrecht geleugnet wird. Mesmer hatte ganz recht, und mit Suggestion hat die Wirkung des Magnetisierens nicht das allermindeste zu tun.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

59. Wittenhaus, K. A. **Hundert Rätsel.** München. C. H. Beck. kart. 1 Mk.

Rätsel haben seit den Zeiten Simsons, der Sphinx und der Edda ihre Bedeutung nicht verloren; jedes Unterhaltungsblatt bietet uns Belege für ihre Beliebtheit. Hier hat nun ein alter Schulmann hundert Rätsel (Buchstaben- und Silbenrätsel, Palindrome, Homonyme u. a.) meist eigener Erfindung aus dem Anschauungskreise der Jugend zusammengestellt und bietet vieles Gute, was zu ernsterem Nachdenken anregt. Aus Schülerbibliotheken wird das Büchlein gern entlehnt werden; in deutschen Schlußstunden vor den Ferien kann es auch Verwendung finden.

Halle a. d. Saale. **Richard Herold.**

60. Pahde, Adolf. **Erdkunde für höhere Lehranstalten.** I. Teil: Unterstufe. 2. Aufl. geb. 1,80 Mk. V. Teil: Oberstufe. geb. 2,50 Mk. Glogau, 1905. Carl Flemming.

Die beiden mir zur Besprechung vorliegenden Bände bilden den ersten und letzten Teil des inzwischen vollständig, zum Teil schon in zweiter Auflage erschienenen Pahdeschen Lehrbuches.

Eine zusammenhängende, dem Auffassungsvermögen der Schüler angepaßte Darstellung ist ein besonderer Vorzug der Bücher. Es zeigt sich das ganz besonders bei der Zusammenstellung der Grundbegriffe im 1. Teile, wo der Verfasser durch zahlreiche Hinweise auf alltägliche Vorgänge den Schülern das Verstehen erleichtert. Im 5. Teile scheint mir jedoch auch für Oberrealschüler zu viel geboten. Selbst wenn zwei Wochenstunden für Erdkunde in den oberen Klassen voll zur Verfügung ständen, wäre des Stoffes mehr als genug, sowohl in der mathematischen als auch in der physischen Erdkunde. Viele Beweise und manche Einzeltatsachen, die freilich auch dem Streben nach möglichst großer Anschaulichkeit ihr Dasein verdanken, könnten weggelassen werden; dagegen könnte in den Abschnitten C (Erdkunde der Lebewesen) und D (Verkehrs- und Handelswege) mit Rücksicht auf die Realanstalten manches genauer ausgeführt werden; doch sei auch hier zugegeben, daß die Grundzüge recht übersichtlich geboten werden.

Die durch die zentrale Stellung der erdkundlichen Wissenschaft so leichte Verknüpfung des Stoffes mit dem in anderen Fächern Gelehrten wird gebührend berücksichtigt. Sehr oft finden sich in den Anmerkungen Hinweise darauf ebenso wie auf Aufsatzthemata und empfehlenswerte Bücher für häusliche Lektüre und Schülerbibliotheken. — Die mathematischen Figuren im 5. Teile sind recht deutlich und anschaulich; überaus gelungen ist auch die Wiedergabe von Hölzels Geographischen Charakterbildern als Anhang zum 1. Teile. Nur das Bild des Tropenurwaldes, das schon im Originale das Dunkel des Urwaldes hauptsächlich dadurch veranschaulicht, daß man wenig erkennen kann, ist auch in der Nachbildung nicht klarer geworden.

Dem Pahdeschen Lehrbuche ist eine recht weite Verbreitung an den höheren Schulen zu wünschen.

Halle a. d. Saale. **Richard Herold.**

61. Schwering, Karl. **Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für höhere Lehranstalten.** Dritter Lehrgang. 2., verbesserte Auflage. Freiburg i. Br., 1904. Herder. 1,20 Mk., geb. 1,50 Mk.

Der vorliegende dritte Lehrgang bringt Aufgaben zu den arithmetischen Pensen der oberen Klassen einer höheren Lehranstalt. Die Sammlung ist interessant und weicht von den anderen wesentlich ab, denn sie bietet den Schülern viel Anregung und sucht sie zu fördern; schwierigere, interessante und auch wichtige Aufgaben werden völlig gelöst angegeben. Diese Sammlung kann nur angelegentlichst empfohlen werden.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

62. Bucherer, Dr. A. H. **Mathematische Einführung in die Elektronentheorie.** Mit 14 Figuren. Leipzig, 1904. B. G. Teubner.

Der Verfasser bringt hier eine einfache, klare Darstellung der heute so wichtig gewordenen Elektronentheorie in ihren mathematischen Grundlagen. Im Laufe der Zeit haben sich eine große Zahl von Abhandlungen über diesen Gegenstand angehäuft, und es sind das große Werk von Lorentz und eine Anzahl geistreicher Arbeiten von Heavisides erschienen; aber es fehlte bisher an einem Werke, welches eine einfache, klare Einführung in die nicht leichte mathematische Theorie, im Zusammenhang mit den Experimenten, brachte. Das vorliegende Werk löst diese Aufgabe in vorzüglicher Weise mit Hilfe der Vektorentheorie. Wir finden hier „Theorie der Röntgenstrahlen, Einfluß der Bewegung auf optische Erscheinungen, Dopplersches Prinzip, Aberration, Strahlungsintensität einer bewegten Lichtquelle, Einfluß der Erdbewegung auf die Optik irdischer Lichtquellen, die elekromagnetischen Kräfte bei gemeinsamer Bewegung von Lichtquelle und Beobachter, der Michelson-Morleysche Interferenzversuch und die Grundlagen der Dispersionstheorie". Daraus ersieht man, welche wichtigen und interessanten Fragen in diesem Buche erörtert werden, und wir können dasselbe allen denen, die sich mit mathematischer Physik beschäftigen, aufrichtig empfehlen.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

63. Lackemann, Dr. C. **Die Elemente der Arithmetik für den arithmetischen Unterricht an sechsklassigen höheren Lehranstalten.** 4. verbesserte und vermehrte Auflage, bearbeitet von Prof. Dr. Kreuschmer. Breslau, 1905. Ferd. Hirt. 1 Mk.

Die vorliegende neue Auflage des bekannten Buches ist in den ersten Teilen gegen die früheren Auflagen unverändert; dagegen sind die Kapitel über die Logarithmen und die quadratischen Gleichungen umgearbeitet. Ferner sind neu hinzugekommen: allgemeine Rechnungen mit Prozenten, Gewinn- und Verlustberechnungen nach Prozenten, Zinsrechnungen, Diskont- und Rabattrechnungen, die den Kapiteln über Zinseszins- und Rentenrechnungen angegliedert sind. Am Schluß befindet sich eine Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse der Arithmetik. Das Buch ist ein recht brauchbares, das sich auch in der neuen Form sicher Freunde erwerben wird.

Charlottenburg. Dr. H. Servus.

64. Fisher, Irving. **Einleitung in die Differentialrechnung.** Deutsch von Pinkus. Mit 11 Figuren im Text. VI u. 72 S. Leipzig. B. G. Teubner. Preis geb. 1,80 Mk.

Ursprünglich für die Studierenden der Volkswirtschaftslehre an der Yale-Universität geschrieben, enthält das Buch in ansprechendem Rahmen und anregender Darstellung etwa das Maß dessen, was unseren Realprimanern als Einleitung in die Differential- und Integralrechnung geboten werden kann: die allgemeine Methode der Differentiation, die Differentiation der elementaren und der einfachsten transzendenten Funktionen, ihre Anwendung auf die Lehre vom Größten und Kleinsten und auf Reihenentwickelungen bis zum Taylorschen Lehrsatze. Die Integralrechnung wird soweit behandelt, als sie sich aus den vorangehenden Abschnitten entwickeln läßt, und auf einige mechanische und geometrische Aufgaben angewandt, unter entsprechendem Hinweise darauf, wie namentlich die geometrische Form einer verallgemeinerten Betrachtung und der Darstellung auch nationalökonomischer Verhältnisse (Produktionskosten, Nachfragespannung und Grenznutzen und anderes mehr) zugänglich ist. Im Anhange werden die Funktionen mehrerer Veränderlichen und partielle Differentiationen kurz berührt.

Wie der Umfang des Dargebotenen, so kann auch die Darbietung selbst dem Unterricht in der obersten Klasse unserer Mittelschulen als Muster empfohlen werden. Die Erklärung und Verdeutlichung des Funktionsbegriffes (8), des Verhältnisses der „willkürlich“ und der „abhängig“ veränderlichen Größen (9), die Tangentendefinition (11), die Versinnlichung der Zahl e (43) vor ihrer eigentlichen Ableitung (72), die Bemerkungen über das Verhältnis und das Maß von Beschleunigung und Geschwindigkeit (52), über die Relativität der Begriffe von Maximum und Minimum (54) sind ebenso Meisterstücke schulgemäßer Darstellung, wie die zahlreich eingestreuten Übungsbeispiele nach Anordnung und Inhalt als Vorbilder für Wiederholungsaufgaben bezeichnet werden dürfen. Und so elementar der Vortrag gehalten ist, so kommt darum die wissenschaftliche Seite und die Erziehung zu wissenschaftlicher Strenge doch nicht zu kurz; man vergleiche die vorsichtigen Einschränkungen bei der Erweiterung der Differentiation auf Potenzen mit negativen Exponenten (33), auf Funktionen von Funktionen (34), bei der Entwickelung der Taylorschen Reihe (70).

Weit weniger Beifall vermag ich der Übersetzung zu zollen; diese steht entschieden nicht ganz auf der Höhe. Zahlreiche Anglicismen im Ausdruck und Satzbau sowie andere Härten des Stils machen sich störend fühlbar und verdunkeln an manchen Stellen sogar den Sinn. Statt einfach zu sagen: „wir schreiben z. B. die Gleichung $y = \ldots$ kürzer: $y = \varphi(x)$“, heißt es (22): „So, wenn wir die Gleichung $y = \ldots$ haben, können wir sie durch $y = \varphi(x)$ abkürzen“; ferner (14): „die Strecke und die Zeit streben der Null in der Grenze zu“ (gemeint ist: dem Grenzwerte Null) und (19): „wir machen Δx genügend klein, einerlei was für Wert (!) x annehmen mag, solange bis es endlich ist“ (gemeint ist: solange als). Die regelmäßige Übersetzung des englischen „may“ durch „dürfen“ verkehrt nicht selten den beabsichtigten Sinn völlig in sein Gegenteil (18, Abs. 2; 63, 5), und was in 62 mit dem Gleichgewicht eines „Wasserpfuhls“ gemeint ist, ist mir, da ich das englische Original nicht zur Hand hatte, überhaupt nicht klar geworden. Sollte dort vielleicht „waterpail“ (= Wassereimer!) gestanden haben?

Eutin. M. Schuster.

65. Cesàro. **Elementares Lehrbuch der algebraischen Analysis und der Infinitesimalrechnung.** Deutsch von Kowalewski. Mit 97 Figuren im Texte. 894 S. Leipzig. B. G. Teubner. Preis geb. 15,00 Mk.

Das sehr umfangreiche Werk ist in 7 Bücher eingeteilt, die sich vielleicht noch in drei größere Abteilungen (1 bis 2, 3 bis 5, 6 bis 7) zusammenfassen lassen. Das erste Buch enthält die Theorie der Determinanten, aufgebaut auf die Lehre von den Permutationen, ihre Anwendung auf lineare Gleichungen und die damit verbundenen Transformationen, die quadratischen Formen und ihre kanonische Darstellung. Im zweiten Buche werden zunächst die für eine Verallgemeinerung des Zahlengebietes grundlegenden Begriffe, insbesondere der Gleichheit und Ungleichheit und der Reziprozität festgestellt, um dann mit ihrer Hilfe die Operationen mit Irrationalzahlen einer wissenschaftlichen Erörterung zu unterziehen. Es folgen die Fundamentaltheoreme über Konvergenz nebst Übungen in der Berechnung von Grenzwerten und, ausgehend von den geometrischen und den einfachsten transzendenten Reihen, die allgemeine Theorie derselben und eine Erörterung der verschiedenen Konvergenzkriterien für gewisse Sonderfälle. Unter anderen werden der für den Schulgebrauch wichtigste Konvergenzsatz $Lim(u_n : u_{n-1}) \gtrless 1$ und seine Erweiterungen als Einzelfälle des Kummerschen Theorems entwickelt. Unter den Übungen und Anwendungen findet sich die Berechnung der natürlichen und der gemeinen Logarithmen, der numerischen Wurzeln und die Binomialreihe. Die Operationen mit Reihen führen auf die Doppelreihen und deren Konvergenzbedingungen; den Schluß dieses Buches bildet eine kurze Betrachtung unendlicher Produkte.

Mit dem dritten, der Funktionentheorie gewidmeten Buche beginnt der zweite Hauptteil des Werkes. Den notwendigen Begriffsbestimmungen folgen Abschnitte über Stetigkeit, Derivation, und nach einigen Ergänzungen zur Theorie der Grenzwerte, Entwickelungen von Reihen, deren asymptotische Auswertung und Formeln für Interpolation. Innerhalb dieses Rahmens erscheinen auch das Tangentenproblem, die Bestimmung größter und kleinster Werte und die Potenzreihen, unter anderem von Taylor, Mac-Laurin und Leibniz. Nachdem im vierten Buche komplexe Zahlen und Quaternionen, als Spezialfall der letzteren unter anderem der Moivresche Satz behandelt worden sind, bringt das außerordentlich inhaltsreiche fünfte die Lehre von den algebraischen Gleichungen in einer wohl kaum zu übertreffenden Vollständigkeit, aber auch in einer Form, die alles andere eher als elementar genannt werden kann — bisher war diese (vom Verfasser stammende!) Bezeichnung wohl noch durch die jedes Buch einleitenden Paragraphen und einzelne Anwendungen zu rechtfertigen.

Den dritten Hauptteil des Werkes füllen die Differential- und die Integralrechnung (6. und 7. Buch). In beiden nimmt nächst der theoretischen Entwickelung die geometrische Anwendung naturgemäß den breitesten Raum ein. Die Differentialrechnung liefert Tangenten und Normalen, Krümmung, Asymptoten, die verschiedenen Arten singulärer Punkte, ferner gewundene Kurven und Regelflächen mit ihren merkwürdigen Kurven; die Integralrechnung Rektifikation von Linien, Komplanation von Oberflächen und Volumbestimmungen.

Diese kurzen Angaben machen keinen Anspruch darauf, den reichen Inhalt des hochwissenschaftlich angelegten Werkes zu erschöpfen oder kritisch zu würdigen; ich habe mich, dem Orte angemessen, darauf beschränkt, diejenigen Punkte hervorzuheben, welche für den praktischen Schulmann, der seinen Unterricht auf breitere wissenschaftliche Grundlage zu stellen bestrebt ist, von besonderem Interesse sind.

Eutin. **M. Schuster.**

66. Morsch, Prof. Dr. Hans. **Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich.** Ein Beitrag zur vergleichenden Schulgeschichte und zur Schulreform. IV u. 332 S. Leipzig und Berlin, 1905. B. G. Teubner. geh. 8 Mk., geb. 9 Mk.

In diesem Buche ist von einem Oberlehrer wohl das wichtigste Werk für den Oberlehrerstand geschaffen worden, das wieder und wieder eingehend studiert und nachgeschlagen werden muß. Eine außerordentlich große Arbeit und Mühe ist erforderlich gewesen, um alle diese Materialien in den einzelnen deutschen Bundesstaaten und in Österreich durchzuarbeiten, zu vergleichen und zusammenzustellen. Aber nicht darauf beschränkt sich der Verfasser, sondern er spricht auch überall in dankenswerter

Weise seine Wünsche und Forderungen aus. Von diesen möchte ich hier nur zwei hervorheben: Auch ich halte es mit dem Verfasser für notwendig, daß die Kandidaten des höheren Schulamts während ihrer zweijährigen Ausbildungszeit an die verschiedenartigsten Anstalten geschickt werden. Wenn erst einmal der jetzt herrschende Mangel an Anwärtern vorüber sein wird, so müßte in jedem Halbjahre dem Kandidaten der Einblick in eine andersartige Schule eröffnet werden. Das ist meiner Meinung nach die notwendige Folge der Gleichberechtigung. Ferner stimme ich dem Verfasser auch darin unbedingt zu, daß unsere jungen, noch nicht angestellten Kollegen dringend eines Diensttitels bedürftig sind. Daß „Gymnasialreferendar", wie er in einer Anmerkung zu S. 305 sagt, absolut nicht für die Kandidaten an Realanstalten paßte, kann ich aber doch nicht einsehen. Denn erstens wäre es angezeigt, zur äußeren Bekräftigung der Gleichwertigkeit den drei höheren Schularten einen gemeinsamen Namen beizulegen, der durch ein Eigenschaftswort die besondere Färbung erhalten könnte, da ja jede Realanstalt ein ebenso humanistisches Ziel wie das Gymnasium verfolgt, und zweitens behält auch ein Regierungs-Assessor seinen Titel, wenn er an einem Landratsamte arbeitet, und auch ein Regierungs-Baumeister, wenn er bei einer städtischen oder sonstigen Behörde beschäftigt ist. Auch gegen den „Professor" habe ich mich schon aus gleichen Gründen wie der Verfasser ausgesprochen. Was will aber der Verfasser an Stelle des „Geheimen Regierungsrats" bei älteren Professoren der philosophischen Fakultät, den er verwirft, setzen? Philologie- oder Chemierat usw. geht doch gewiß nicht.

Natürlich kommen in dem umfassenden Werke auch kleine Versehen vor; in der Provinz Hessen-Nassau besteht z. B. im Betragen zwischen „gut" und „nicht ohne Tadel" ein Zwischenprädikat, das S. 78 vermißt wird, nämlich „befriedigend". Auf S. 70 am Ende werden bei Erwähnung der Dienstinstruktion für Pommern die ministeriellen Versetzungsbestimmungen übersehen. Mit Recht fragt übrigens der Verfasser: „Bestehen diese Instruktionen noch zu Recht oder nicht?" Es wäre wirklich sehr erwünscht, wenn recht bald einheitliche, der Jetztzeit angemessene, kurze und knappe Dienstanweisungen erlassen würden. Auf S. 24 wird darauf hingewiesen, daß die Mathematiker auch mehrere Semester an Technischen Hochschulen studieren dürfen. In meinem Heftchen „Der akademisch gebildete Lehrer" in der Sammlung „Was willst du werden?" von Paul Beyer in Leipzig habe ich schon erwähnt, daß diese an der Technischen Hochschule in Dresden auch das Oberlehrerexamen ablegen können. Weiter wird irrtümlich gesagt, daß alle Lehrerseminare königlich wären (S. 270); es gibt eine ganze Anzahl privater. Doch genug! Das Buch ist so verdienstlich und wird so nützlich wirken, daß wir uns nicht bei kleinen Mängeln aufhalten können.

Zunächst war ich sehr erstaunt darüber, daß auch die Verhältnisse in Österreich mit in den Kreis der Betrachtung gezogen sind. Denn da das Schulwesen Sache der einzelnen deutschen Bundesstaaten ist, so war schon für Deutschland genug und übergenug zu berichten und zu erörtern. Aber nach dem Studium des Buches bin ich dem Verfasser dankbar dafür, weil wir gerade aus den österreichischen Verhältnissen sehr viel lernen können.

Es ist unmöglich, den reichen Inhalt des wertvollen Buches ausführlich zu besprechen; darum beschränke ich mich schließlich auf eine Angabe der wichtigsten Teile desselben. Ich hoffe dadurch Anregung zu geben, daß viele Kollegen sich das Werk kaufen und studieren. Nur dem Bedauern darüber möchte ich noch Ausdruck geben, daß kein Register angefügt ist.

Nach einer Einleitung folgt unter I. Allgemeines: Begriff des Amtes, Rechte und Pflichten; dann II. Die Vorbedingungen für das höhere Lehramt, und zwar A. die Staatsprüfung, B. der praktische Vorbereitungsdienst. Ferner wird erörtert III. Das höhere Lehramt; A. Allgemeines, B. die Dienstinstruktionen für Leiter und Lehrer höherer Lehranstalten, C. Versetzungen und Versetzungsprüfungen, D. die Reifeprüfung. Im IV. Kapitel werden behandelt: Die Aufsichtsbehörden für das höhere Lehramt, und zwar A. die Zentralbehörden (Ministerien usw.) und B. die Zentralmittelbehörden (Zwischen- oder Provinzialbehörden) — bei beiden: äußere und innere Organisation. Endlich bringt ein letztes V. Kapitel, in dem besonders die Tabellenform verwandt ist, eine Übersicht über A. Titel und Rang und B. Gehalt, Pflichtstundenzahl, Schulgeld. In allen Kapiteln und Unterabteilungen finden wir sehr ausführliche Darstellung, Vergleichung und Beurteilung.

Marburg a. d. Lahn. **K. Knabe.**

67. **Schenk, K. Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten.** Teil VII. Obersekunda: Geschichte des klassischen Altertums. 2. Aufl., „gemeinsam für alle Schularten neu bearbeitet“ von Dr. Julius Koch, Direktor des Realgymnasiums zu Grunewald-Berlin. Leipzig und Berlin, 1905. B. G. Teubner.

Ausgabe A: „für Gymnasien“ und Ausgabe B: „für Realgymnasien und Oberrealschulen“ sind in Text und Ausstattung übereinstimmend, nur daß in der letzteren für die in die Anmerkungen des Druckes A verwiesenen griechischen Wörter und Zitate Inhaltsangaben oder sinngemäße Umschreibungen treten. Auch diesem Teile des Gesamtwerkes, den der jetzige Herausgeber nach denselben Grundsätzen wie Teil III und IV bearbeitet hat, können dieselben Vorzüge, die der Ref. in seiner Besprechung, Pädag. Archiv, a. pr. S. 472, Nr. 293 zu rühmen wußte, in vollem Maße zugesprochen werden. Das Buch, an das man entsprechend dem schon mehr wissenschaftlichen Charakter des Geschichtsunterrichtes in Obersekunda höhere Ansprüche in dieser Beziehung zu stellen berechtigt ist, genügt auch diesen durchaus und weiß überall die Resultate der neuesten Forschungen geschickt zu verwerten (vgl. z. B. S. 23 f.). Einer der Hauptvorzüge der Koch schen Bearbeitung liegt auf stilistischem Gebiet; Koch hat z. B. nicht nur die Erzählung aus Schenks historischem Präsens in das Präteritum umgewandelt (einiges ist übersehen, z. B. S. 77, Z. 12 v. unten „ist“), sondern auch viele häßliche kurze Hauptsätze durch geschicktere Satzgefüge ersetzt. Die unschönen substantivisch gebrauchten Genetive „dieses“, „jenes“, „dieser“, „jener“ sind überall getilgt, der Inhalt mancher Anmerkungen passenderweise in den Text gerückt; der oft lächerliche deutsche Purismus Schenks ist bei Koch auf ein vernünftiges Maß zurückgeführt. So ist z. B. der Ausdruck „Sklave“ für das wunderliche Schenksche „Knecht“ in sein Recht eingesetzt (stehen geblieben S. 145, Z. 14 v. unten). Nur selten sind ungeschickte Schenksche Wendungen bei Koch stehen geblieben (so S. 194, Z. 3 oben „statt daß sie —“).

Viele Partien haben auch in diesem Teile in sachlicher Hinsicht die bessernde Hand Kochs erfahren. Die Umarbeitungen einzelner Abschnitte sind fast immer gleichbedeutend mit Verbesserungen. Dieselben finden sich hier und da im ersten Teile der griechischen Geschichte (z. B. ist der phokische Krieg, S. 90, viel klarer als bei Schenk dargestellt), weit zahlreicher jedoch in der „Römischen Geschichte“, die mir überhaupt der schwächere Teil der Schenkschen Darstellung zu sein scheint, während sie Kochs (des Herausgebers der Römischen Geschichte im Göschenschen Verlage) eigentliche Domäne ist. Besonderen Wert scheint mir die Umgestaltung zu haben, die Koch an Schenks (sehr wenig erfreulicher) Darstellung des 1. punischen Krieges (S. 130), der Gesetzgebung des C. Gracchus (S. 148), der Verfassung des Sulla (S. 154), an der des Seeräuberkrieges (S. 158), an der Vorbemerkung über C. Octavius (S. 169) sowie an der Darstellung der Regierung des Augustus (z. B. S. 174) vorgenommen hat. Fast völlig umgearbeitet ist auch der § 32 „Die Zustände im 3. und 2. Jahrhundert“; doch scheint mir da die Schenksche Darstellung oft ohne ausreichenden inneren Grund und nicht immer zum Vorteile durch die Kochsche ersetzt worden zu sein. Die (in Klammern) meist schon von Schenk hinzugefügten Hinweise und Vergleiche auf und mit Ereignissen aus der neueren Geschichte sowie die geographischen Erläuterungen sind von Koch mit Fug und Recht beibehalten, bzw. hier und da berichtigt oder ergänzt worden. Mit manchen Auslassungen kann der Ref. nicht einverstanden sein und gibt zur Erwägung, ob es sich nicht empfiehlt, sie teils wieder-, teils neu einzuführen. S. 25 (Koch) vermisse ich die bei Schenk (S. 17) besprochenen Einflüsse der Phönizier auf die griechische Kultur, S. 32, § 8 den Namen „Achäer“, S. 36, § 9 eine Würdigung von Theseus Bedeutung für den athenischen Staat; auch hätte S. 42, Anmerkung hierher gehört, S. 38 bzw. S. 48 bei der Erwähnung des attischen Landrechts gegenseitige Hinweise, S. 49 Tyrannis Hinweis auf S. 41, S. 45 Messana Hinweis auf S. 36 Zankle, S. 51 hinter „Vortragsmeister“ Rhapsoden, bei Tyrtaeus Hinweis auf S. 34 und 36 (von Tyrtaeus ist also dreimal [!] die Rede). S. 52 hinter „Metopen“ fehlt „Friese“, S. 53 hinter Charondas Hinweis auf S. 40. S. 60 wäre anstatt „durch seine bekannte List“ eine kurze Beschreibung derselben besser gewesen. S. 63 bei Ephialtes fehlt Hinweis auf S. 65 unten und S. 66 (und umgekehrt), S. 63 die Namen bzw. Schlachten von Oenophytae und Koronea. S. 64 Mitte ist durch Wegfall des Areopagsatzes kaum verständlich.

S. 65 durften die Namen „der beiden größten“ Inseln nicht fehlen; S. 61, 63, 86 Dionys von Syracus) hätten die Anmerkungen in den Text gehört (Dionys so gut

wie S. 58 Theron und Gelon); S. 88 fehlt bei Lyceum Verweis auf S. 70, S. 39 „lamischer Krieg“; S. 100 ist (man sieht nicht warum) die Aufzählung der attalischen Weihgeschenke unvollständig, S. 126 ist (warum?) die Heizung ausgelassen, S. 137 die Erwähnung der Illyrier und Ätoler, auf die doch S. 138 oben Bezug genommen ist; S. 138, 2 wäre bei Thermopylen M. Porcius Cato zu erwähnen gewesen; S. 146 hinter 30 Morgen fehlt 6 bis 7 ha, S. 147 fehlt (warum?) der Tod des Scipio Ämilianus, S. 165 Ilerda, S. 167 bei Caesar „pontifex maximus“; S. 171 „Die Provinz Ägypten“, S. 174/75 hätte die wertvolle Darstellung (bei Schenk) über die Kultur der Provinzen in der Kaiserzeit nicht fehlen sollen; S. 184 fehlt Hinweis auf Antinous; S. 189 wären bei den Namen der deutschen Städte auch die lateinischen (in Klammern) erwünscht gewesen. — An Ausdrucksfehlern sind mir aufgefallen: S. 33 durchgehalten für unterhalten, S. 39 der Verfallenen, S. 42 Samtgemeinde für Gesamtgemeinde, S. 119 Ausgreifen, S. 120 setzten zusammen (franz.) für bildeten, S. 139 verschwanden für schwanden, S. 157 gegenüber — widerstreben (richtig der Dativ). An sachlichen Irrtümern fielen mir auf: S. 30 Poseidon als Gott des Vulkanismus; S. 43 widersprechen sich in Z. 1 von § 10 „etwa vom Ausgang des 8. Jahrhunderts“, und 7 Zeilen später „seit dem Beginn des 8. Jahrhunderts“, S. 98 muß es für nordwestliches nordöstliches Küstenland heißen; S. 129 kontrastiert Südspanien mit S. 132, Abs. 4, Z. 4. An orthographischen Fehlern: S. 42 „erhielten“ für „erhielt“, S. 80, Z. 4 v. unten fehlt „die“, S. 100, Z. 9 v. oben den statt dem, S. 109, Z. 15 v. oben ist „sich“ zu streichen, S. 128, Z. 8 v. oben „damals“, S. 136 steht Sophonibe für Sophonisbe, S. 171, Z. 11 v. unten „Beziehung“ statt „Beziehungen“, S. 184, Z. 5 v. oben „hohen“ für „hohe“. In der Schreibung herrscht bezüglich C und K in griechischen und lateinischen Worten noch große Ungleichmäßigkeit. Koch schreibt Kyaxares, Kyllene, aber Cykladen und Cyklopen, dagegen S. 187 „zynisch“. Die (zudem noch nicht einmal konsequent durchgeführte) Ausrottung des C in lateinischen Worten (z. B. Britannikus) kann der Ref. nicht gutheißen. Ungleichmäßigkeit herrscht auch in der Schreibung der Völkernamen, denen bald die Endung „er“, bald „ier“ gegeben wird; so liest man z. B. bald Dorer (S. 25), bald Dorier (S. 22), bald Äoler (S. 22), bald Äolier (S. 34). Das Richtige geben die griechischen bzw. lateinischen Namen selbst an die Hand, also Dorer, Äoler, Lusitaner (nicht -ier, S. 140). — Doch alles das sind unbedeutende Einzelheiten; im großen und ganzen ist das Buch gut und kann zur Einführung warm empfohlen werden.

Frankfurt a. Main. Prof. Dr. **Cuers.**

68. Natorp, Paul. **Ein Wort zum Schulantrag.** (Abdruck aus der „Deutschen Schule“ 1905, Heft 1 u. 2.) 48 S. Leipzig. Klinkhardt. 50 Pfg.

Als die Windthorstschen Schulanträge beim preußischen Abgeordnetenhause eingebracht wurden, wandte sich der hallische Professor der Theologie Beyschlag gegen die „römisch-katholischen Ansprüche an die preußische Volksschule“; jetzt erhebt der Marburger Professor der Pädagogik, Natorp, seine Stimme gegen den von Konservativen und Nationalliberalen eingebrachten Schulkompromiß-Antrag, durch den die klerikalen Ansprüche in ihrem Kerne erfüllt werden. Natorp hat Recht, daß gegen diese Auslieferung der Volksschule „der deutsche Lehrerstand, vom kleinsten Dorflehrer bis zum stolzesten Universitätslehrer, treu zusammenstehen muß“, und wir wollen wünschen, daß sein Ruf nicht verhallt, denn mit dem Siege des Konfessionalismus in der Volksschule siegt die konfessionelle Zersplitterung über die nationale Einheit. In dem zweiten Teile seiner Schrift behandelt Professor Natorp die Frage, welcher Art der in der Schule erteilte Religionsunterricht sein soll. Er fordert gemeinsamen, psychologisch-historischen, aber nicht konfessionellen Religionsunterricht. Jede Absicht, ein Bekenntnis irgendwelcher Art beim Schüler zu erzielen, soll prinzipiell ausgeschlossen sein, dagegen Kenntnis und soweit möglich inneres Verständnis des Religiösen in jeder für unsere heutige Kultur in Betracht kommenden Form erstrebt werden. Ein solcher Religionsunterricht ist auch nach meiner Ansicht nur ein schöner Traum, den der preußische Staat weder heute noch in den nächsten Zeiten erfüllen kann, und ich bin weiter der Überzeugung, daß mit solchen Forderungen, die den Kirchen nicht zugestehen, was sie mit Recht fordern, der Sache der nationalen Einheits-Volksschule schlecht gedient ist.

Ratibor. Dr. **P. Machule.**

69. Ullrich, Dr. Rich. **Benutzung und Einrichtung der Lehrerbibliotheken an höheren Schulen.** Praktische Vorschläge zu ihrer Reform. XIV, 148 S. Berlin, 1905. Weidmann. 2,80 Mk. [Erweiterter Abdruck aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Bd. 58 (1904).]

In der Monatsschrift für höhere Schulen (Maiheft, S. 235) ist das vorliegende Büchlein als „epochemachend" bezeichnet. Es ist dringend zu wünschen, daß eine solche Wirkung von dieser in jeder Beziehung tüchtigen Arbeit ausgehe. Jeder Oberlehrer mit wissenschaftlichen Interessen sollte sie lesen und für ihre Vorschläge eintreten. Die Direktoren und Schul-Bibliothekare müßten von Amtswegen verpflichtet werden, sich mit ihr bekannt zu machen. Es gibt ja Oberlehrer, welche die Lehrerbibliothek wenig oder gar nicht benutzen; aber auch unter ihnen wird wohl niemand behaupten, daß sie überflüssig ist. Ist sie aber eine unentbehrliche Einrichtung der höheren Schulen, so muß auf der einen Seite der Ausbau in einer Weise erfolgen, daß er wirklich die pädagogische Durchbildung und die wissenschaftliche Fortbildung fördert; auf der anderen Seite muß aber auch die Benutzung so viel wie nur irgend möglich erleichtert werden. Ullrich zeigt die Wege, die zu diesen Zielen führen, ohne daß er übertriebene Forderungen aufstellt. Besonders sei ihm dafür gedankt, daß er wiederholt betont, von welcher Wichtigkeit die Lehrerbibliotheken für kleinere und abgelegene Städte sind. Wer in solchen gelebt hat oder lebt, weiß, mit welchen Schwierigkeiten wissenschaftliche Arbeitslust hier zu kämpfen hat, wie leicht das wissenschaftliche Interesse erlahmt und schließlich erstirbt. Deshalb sollte diesen Bibliotheken auch die Schulbehörde größere Aufmerksamkeit und Unterstützung zuteil werden lassen. Ullrich regt die Gründung einer eigenen Zeitschrift an; aber vor allen Dingen scheint nötig, daß das Kultusministerium ein Verzeichnis derjenigen Bücher aufstellen läßt und unentgeltlich verteilt, die in jeder Lehrerbibliothek einer höheren Schule vorhanden sein sollten. Das Verzeichnis müßte alle drei Jahre erneuert oder wenigstens ergänzt werden. Ullrich warnt ferner ganz richtig davor, zu viele Zeitschriften zu halten; aber andererseits sind sie es doch, die die Verbindung mit der Wissenschaft unterhalten. Ich entbehre mehrere gar sehr. Hier empfiehlt sich, daß von seiten der Lehrerbibliothek auf einen wissenschaftlichen Lesezirkel abonniert wird, wie ihn die Nicolaische Buchhandlung und andere eingerichtet haben. Ich weiß nicht, ob dies schon irgendwo geschieht. Der Bibliothekar unseres Gymnasiums, der allen Wünschen in freundlichster Weise und mit persönlicher Aufopferung entgegenkommt, hält es für unvereinbar mit den jetzigen Bestimmungen. Ein anderer Weg ist, daß eine Anzahl höherer Schulen die wichtigsten Zeitschriften gemeinsam hält und sich auf Anstaltskosten zuschickt. Um den vielseitigen Wünschen gerecht zu werden, muß jeder nicht durchaus notwendige oder wünschenswerte Bücherankauf vermieden werden. Deshalb dürfte kein Buch angeschafft werden, das nicht vorher dem Bibliothekar und dem Antragsteller zur Ansicht vorgelegen hat. Noch mancher Punkt ließe sich als Ergänzung zu Ullrichs Ausführungen erwähnen; aber die angeführten beweisen wohl zur Genüge, welche Anregungen aus dem Büchlein geschöpft werden können. Möge ihm der verdiente Erfolg werden!

Ratibor. Dr. **P. Machule.**

70. **L'enseignement mathématique, méthodologie et organisation de l'enseignement, philosophie et histoire des mathématiques.** Revue internationale dir. p. C. A. Laisant et H. Fehr. VI^e — VII^e année. Paris et Genève, 1904, 1905.

Die beiden Jahrgänge 1904 und 1905 dieser Zeitschrift halten sich durchaus auf der Höhe der vorjährigen. Wir schilderten (Pädag. Arch. 1904, S. 289) des Genaueren die Tendenz der Revue, die beabsichtigt, einen Überblick über den Stand der Fortschritte im mathematischen Unterricht aus aller Herren Ländern zu geben. Es ist durchaus anzuerkennen, daß derartige internationale Mitteilungen im höchsten Maße anregend und befruchtend auf den Unterrichtsbetrieb in den einzelnen Staaten zurückwirken. Der Nachrichtendienst des Enseign. math. erstreckt sich nicht nur auf pädagogische Fragen, sondern auch auf philosophische, methodologische, geschichtliche Themen usw. Unterrichtstechnische Mitteilungen, Programme von Kongressen, nebst Besprechungen ihrer Verhandlungen, Angaben von Prüfungsordnungen, Personalien und andere wissenswerte Notizen fließen hier aus den bedeutendsten Kulturländern zusammen und

sind in verschiedenen Gruppen übersichtlich eingeordnet. Nur in dem bibliographischen Abschnitte sieht der Referent, so sehr auch den abgedruckten Besprechungen weitsichtiges und treffendes Urteil zuzusprechen ist, den internationalen Charakter der Revue doch nicht scharf genug herausgearbeitet. Die neu erschienenen Bücher werden registriert, wie sie die Verleger einsenden, einzelne wichtige der Besprechung unterzogen. Bei weitem größeren Nutzen würden die Leser von diesem wichtigen Teile der Zeitschrift haben, wenn zusammenhängende, doch kurz und gedrungen gehaltene Fachberichte über die Gesamtheit der Erscheinungen eines Jahres aus den verschiedenen Ländern veröffentlicht würden, in einem Hefte etwa über die französischen Publikationen, in einem anderen über die amerikanischen, die deutschen usw. Wir hier in Deutschland erfahren wohl von besonders hervorragenden ausländischen Einzelerscheinungen etwas in unseren Fachzeitschriften, aber immer mehr zufällig. Gegenwärtig befindet sich die Schulmathematik durch das Bestreben, höhere Kapitel der Mathematik wie Differential- und Integralrechnung einzugliedern, in starkem Fluß. Gerade auf diesem Gebiete ist in Frankreich viel gearbeitet worden, das uns vorbildlich sein kann; aber eine Übersicht der einschlagenden Jahresliteratur geht uns völlig ab. Ebenso würden auch ausländische Leser dankbar sein, wenn sie einen kritischen Bericht erhielten über die deutsche mathematische Literatur auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, der die mühsame Arbeit, Spreu und Weizen zu sondern, ihnen abnimmt. Die amerikanische Literatur weist so manches vortreffliche Werk auf, in dem höhere Kapitel der Mathematik einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden — es sei an das wertvolle Büchlein von Irving Fisher erinnert — aber wer wird auf sie aufmerksam gemacht? Hier wäre ein Arbeitsfeld der Revue, das reichste Früchte verspricht.

Durchaus international ist der Mitarbeiterkreis unserer Zeitschrift. In dem Comité de Patronage ist an Stelle von Cremona (Italien) und Bougaïev (Rußland), Loria (Genua) und Ermakoff (Kiew) getreten; H. Smith (New-York) und Forsyth (Cambridge) sind neu aufgenommen.

Die größeren Artikel erstrecken sich vielseitig über die ganze Mathematik. Berdellé (Rioz) verbreitet sich über die Propädeutik des Rechnens, C. Cailler (Genf) sucht die Bruchrechnung auf andere Basis zu stellen, indem er, analog den additiven Aggregaten $+ a - b - c$, multiplikative Ausdrücke wie $. a : b . c$ einführt. L. Ripert (Poix) gibt eine allgemeine Teilbarkeitsregel: Die Zahl $N = 10 D + n$ ist durch $n = 10 \delta + i$ (u und i sind die Einer) teilbar, wenn $D . i - \delta . u$ durch n teilbar ist, eine Regel, die auch gilt, wenn statt der Einer gleichviel Ziffern rechts bei N und n abgetrennt werden. Einen großen Raum nehmen Untersuchungen über die Grundlagen der Geometrie ein. Von Poincarré (Paris) ist ein Vortrag über die allgemeinen Definitionen abgedruckt. Dassen (Buenos-Ayres) stellt an die Stelle des Parallelenaxioms ein neues Postulat: eine Gerade, die angefangen hat, sich von einer anderen Geraden derselben Ebene zu entfernen, kann sich, in demselben Richtungssinne verfolgt, ihr nicht wieder nähern. Méray (Dijon) legt die Tendenz seines 1903 erschienenen Werkes Nouveaux éléments Géométrie dar und rechtfertigt seine Neuerungen. Combebiac (Limoges) erörtert die analytischen Grundlagen der Geometrie, Bonnesen (Kopenhagen) den Kongruenzbegriff. Baire (Montpellier) zeigt, wie man planmäßig Reihen auf Konvergenz zu prüfen hat, Gomes Teixeira (Porto) bildet einfache trigonometrische Reihen vorgeschriebener Art, Lerch (Freiburg) gibt eine Verbesserung des Newtonschen Näherungsverfahrens. Die Funktionentheorie betreffen Abhandlungen von Godefroy (Marseille), Brand (Brüssel), Popovici (Paris). Von allgemeiner Bedeutung ist ein Vortrag Laisant: Le rôle social de la science. Hugh Mac Coll (London) liefert einen zweiten Artikel über die symbolische Logik, Bobynin (Moskau) betrachtet die besondere Veranlagung der Mathematiker und Rechenkünstler. Band 1905 enthält die Berichte, die Loria (Genua) über das Unterrichtswesen in Italien, Sourek (Sofia) über das in Bulgarien, Guldberg (Christiania) über das in Norwegen, Andrade (Besançon) über den wissenschaftlichen Unterricht an Fachschulen auf dem Heidelberger Kongreß erstattet hatten. Mit den Grundlagen der Mathematik beschäftigen sich Combebiac (Limoges) und Couturat (Paris); von D. Hilbert (Göttingen) ist auch ein Vortrag abgedruckt. Eine Aufgabe aus der Kurventheorie behandelt Teixeira (Porto), speziell Probleme aus der Reihentheorie Barbarin (Bordeaux) und Ermakoff (Kiew). Zu nennen sind noch Aufsätze von Feld (Genf) über den Funktionsbegriff im Unterricht an höheren Schulen, von Lèvi (Piacenza) und Brand (Brüssel) über sphärische Trigonometrie u. v. a.

Diese Inhaltsangabe ist nichts weniger als erschöpfend, zeugt aber für die außerordentliche Reichhaltigkeit unserer Zeitschrift, durch die sie sich jedem Fachkollegen zum genaueren Studium von selbst empfiehlt.

Berlin. **Tropfke.**

71. 1. Grothmann, H. **Das Zeichnen an den allgemein bildenden Schulen.** Berlin. F. Ashelm.

2. Schneider, O. und A. **Der Zeichenunterricht in seiner Neugestaltung.** Düsseldorf, L. Schwann.

Infolge der neuen, vom Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten in die allgemein bildenden höheren und niederen Schulen eingeführten Zeichenmethode ist eine so große Zahl methodischer Schriften erschienen, daß das Ministerium fürchtet, es werde durch die beigegebenen Illustrationen ein Kopieren derselben in den betreffenden Anstalten wieder Eingang finden. Daher hat es einen Erlaß am 26. Juni 1905 veröffentlicht, in welchem es vor Benutzung solcher Werke warnt und erklärt, daß die am 3. April 1902 und 16. Juli 1904 (Zentralblatt 1902, S. 349 und 1904, S. 564 ff.) veröffentlichten methodischen Bemerkungen im Verein mit den Belehrungen, die in den Einführungs- und Ausbildungskursen gegeben werden, vollkommen ausreichen, um die Lehrer zu einer sinngemäßen und zugleich selbständigen Behandlung der Aufgaben des neuen Lehrplanes zu befähigen.

Genau zur selben Zeit sind nun zwei Werke erschienen, welche die „neue Methode" eingehend behandeln. Es sind: H. Grothmann: „Das Zeichnen an den allgemein bildenden Schulen (Berlin N. 39, Friedr. Ashelm. Preis 6 Mk.)." und O. und A. Schneider: „Der Zeichenunterricht in seiner Neugestaltung. — Praktische Anleitung zunächst für die Volksschule". (Düsseldorf, L. Schwann.)

Trotz der oben erwähnten Verfügung kann es wohl keinem strebsamen Zeichenlehrer und keinem anderen Pädagogen, der sich orientieren will über zeitgemäßen Unterricht, verwehrt sein, sich ein gutes Zeichenwerk anzuschaffen. Obgleich die beiden vorgenannten Lehrgänge dieselbe Materie behandeln, unterscheiden sie sich wesentlich. Grothmann, ein Zeichenlehrer und Künstler, zeigt in seinem wohl durchdachten und mit vielen praktischen Winken versehenen Werke mehr die künstlerische Höhe, zu welcher der moderne Zeichenunterricht den Schüler emporheben soll. Die Rektoren O. und A. Schneider in Elberfeld beziehen sich, wie das Titelblatt schon sagt, auf die Volksschule und sind mehr Lehrer als Künstler. Daher sind die Illustrationen jenes Werkes in äußerst flotter, ja, manchmal in zu breiter und flüssiger Art, diejenigen des letztgenannten in weniger künstlerischer Auffassung dargestellt. Manchmal zeigt sich hier, besonders bei den farbigen Blumen (Tafel XXI) und der Tierskizze (Tafel XXII), in bezug auf Technik das Wollen bedeutend stärker als das Können.

In methodischer Beziehung sind beide Werke empfehlenswert. Dasjenige Grothmanns soll nicht nur für den Zeichenlehrer allein bestimmt sein, sondern für alle Kreise, denen allgemeine Bildung am Herzen liegt, die Sinn für Kunst und Kunstpflege in Schule und Haus haben. Nach kurzer Vorrede behandelt er das Zeichnen der Unterstufe (1., 2. und 3. Schuljahr), dann dasselbe der Mittelstufe (Unterstufe der höheren Schulen), danach dasjenige der Oberstufe (Mittelstufe der höheren Schulen) und endlich spricht er über „die Übungen auf der Oberstufe höherer Schulen". Der Verfasser geht dabei ein auf die verschiedenen Methoden und Objekte der Darstellung, auf Klassen-, Gruppen- und Einzelunterricht; er erläutert das Gedächtniszeichnen, das Darstellen nach dem Modell, das Erfinden von Zweck- und Zierformen usw. Den Schluß bildet das Linearzeichnen, welches ebenfalls eingehend erklärt wird. — O. und A. Schneider wollen in erster Linie die methodische Behandlung fördern und haben daher auch für den Lehrer geschrieben, den sie anregen und fördern wollen. Ihr Werk enthält die neuen amtlichen Bestimmungen, eine allgemeine Einführung in das Zeichnen, das Gedächtniszeichnen, Farben- und Pinseltechnik, Zeichnen und Malen nach Naturblättern, Schmetterlingen usw. Nach Behandlung des „freien Zeichnens" geben die Verfasser eine kurze Anleitung über das Linearzeichnen und zum Schlusse etliche Lehrpläne.

Berlin. **Zahn.**

72. Ziehen, Julius. **Männer der Wissenschaft.** Eine Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis. Heft 1. J. F. Herbart von O. Flügel. 47 S. Leipzig, 1905. Wilhelm Weicher.

Heft 2. R. W. Bunsen von Dr. Wilhelm Ostwald, Professor an der Universität Leipzig. 1905. 40 S.

Heft 3. F. W. Dörpfeld von Edmund Oppermann, Schulinspektor in Braunschweig, 1905. 44 S.

Trotz ihres geringen Umfanges geben diese drei Hefte ein anschauliches Bild von den äußeren Lebensumständen, dem geistigen Bildungsgange und den wissenschaftlichen Erfolgen dreier Männer, die jeder auf seinem Gebiete in glänzender Weise errungen hat. Schon aus einer kurzen Inhaltsangabe, auf die ich mich hier beschränken muß, wird man leicht einen Schluß auf den Umfang der Darstellung machen können, die überaus klar und anschaulich gegeben ist. Das erste Heft über Herbart enthält folgende Abteilungen: 1. Was ist Philosophie? 2. Herbarts Jugend, 1776 bis 1794. 3. Herbart in Jena, 1794 bis 1797. Historisches Philosophieren. Poetisches Philosophieren. 4. Herbart in der Schweiz und in Bremen 1797 bis 1802. 5. Herbart in Göttingen, 1802 bis 1809. Pädagogik. Ethik. 6. Herbart in Königsberg, 1809 bis 1833. Einleitung in die Philosophie. Psychologie. Metaphysik. 7. Herbart in Göttingen, 1833 bis 1841. Persönliches. Anmerkungen.

Das zweite Heft über R. W. Bunsen schildert kurz die äußeren Lebensschicksale dieses genialen Forschers, der sich in seinen wissenschaftlichen Arbeiten vorwiegend der physikalischen Chemie widmete. Seit 1852 wirkte er als Gmelins Nachfolger in Heidelberg, an welcher Universität er bis zum Jahre 1889 als Professor tätig war; hochbetagt und hochgeehrt ist er dort am 16. August 1899 zur ewigen Ruhe eingegangen. Über seine bahnbrechenden Arbeiten, besonders über die große Entdeckung der Spektralanalyse, erhält der Leser gründliche Belehrung und volle Aufklärung in wissenschaftlicher Form.

Das dritte Heft bringt ein kurzes Bild von Wilhelm Dörpfelds Leben und Wirken, der als Lehrergreis am Abend seines gesegneten Lebens bei seiner Abschiedsfeier in Barmen (1880) folgendes köstliche Bekenntnis von seinem Beruf im Lehramte ablegte: „Als ich weiland in jungen Jahren meinen Beruf antrat, waren es namentlich drei Gedanken, die mir als leitende Maximen vor der Seele standen, gleichsam drei Ideale, drei Strebeziele. Ich sagte mir: Du willst sein und immer mehr zu werden suchen: ein christlicher Lehrer, ein Volksschullehrer, ein zufriedener Volksschullehrer." Dieser edlen Auffassung seines Berufes ist Dörpfeld zeitlebens treu geblieben. In 20 Abschnitten lernen wir seine theoretische und praktische Art während seiner Lehrtätigkeit gründlich kennen, die für den Lehrerstand vorbildlich sein sollte. Jedes der drei Hefte bringt das wohlgelungene Portrait des Mannes, dessen Biographie darin geschildert ist. — Wir wünschen dieser Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis den schönsten Erfolg. Inhalt, Druck und Ausstattung der Hefte ist vorzüglich, von denen jedes einzeln für 1 Mark zu haben ist.

Halberstadt. **Robert Schneider.**

73. Lohmeyer, Theodor, Prof. Dr. **Kleine deutsche Sprach- und Aufsatzlehre.** Unter besonderer Berücksichtigung der Schülerfehler und Schwankungen des Sprachgebrauches. Für höhere Lehranstalten (zunächst für VI bis II B), namentlich auch für Realgymnasien und Realschulen. Fünfte erweiterte Auflage. XVI und 196 S. Hannover, 1904. Helwing.

Auf diese fünfte Auflage seines Leitfadens konnte der um den deutschen Unterricht hochverdiente Verfasser die volle Muße des Ruhestandes verwenden, so daß derselbe nunmehr eine Gestalt erhalten hat, die für spätere Auflagen keiner nennenswerten Veränderungen bedürfen wird. Zunächst sind auch in dieser neuen, nach der amtlichen Rechtschreibung gedruckten Auflage die Schülerfehler und Schwankungen des Sprachgebrauches durch Zusätze berücksichtigt. Ferner sind für den deutschen Unterricht in der Sexta die Vorbegriffe und das Wichtigste aus der deutschen Deklination sowie eine Übersicht über die Arten usw. der Für- und Zahlwörter eingeschaltet, wodurch das Buch in sich eine vollständige Sprach-

lehre bildet und für alle drei Arten von höheren Schulen — also auch für die lateinlosen — die notwendige deutsch-sprachliche Grundlage zu geben imstande ist. Die von den neuen Lehrplänen geforderten genaueren Belehrungen über Ablaut, Brechung und Umlaut sind trotz ihrer wissenschaftlichen Behandlung in einer Form gegeben, die sie dem Obertertianer leicht verständlich machen. Dasselbe gilt von dem ebenfalls ausführlich behandelten Lautverschiebungsgesetze sowie von den etymologischen Hinweisen in der Wortbildungslehre. Für den Unterricht in U II ist ein kurzer Abschnitt über den Bau eines Dramas im Anschluß an „Schillers Wilhelm Tell“ hinzugefügt, der für diese Stufe nicht länger entbehrt werden konnte. Im sechsten Teil des Leitfadens sind zwei neue Aufsatzbeispiele eingefügt worden, nämlich die Behandlung einer geschichtlichen und die einer Aufgabe im Anschluß an den deutschen Lesestoff. Damit ist für die Hauptarten der Aufsatzaufgaben bei der Prüfung durch ein Musterbeispiel gesorgt. Zugleich sind die Aufsatzregeln durch verschiedene Zusätze vermehrt, die sich hauptsächlich auf einige wichtige Einteilungsbegriffe beziehen. Die hierzu gegebenen Bemerkungen und Winke werden in der Praxis die besten Dienste leisten. Gegen die orthographischen Fehler in U II wendet sich der siebente Teil unter der Überschrift: „Einige Hauptfehler mancher Schüler mittlerer Klassen gegen die Rechtschreibung.“ Über die Vermehrung des planmäßigen Unterrichtsstoffes in der neuen Auflage gibt das Vorwort auf S. XI die erforderliche Auskunft. Auf S. XVI findet sich eine Übersicht über die Lehraufgabe der einzelnen Klassen nach den Paragraphen dieses Buches, welche Angaben auch für Wiederholungen wertvoll sind. Für Schüler lateinloser Schulen dürfte sich bei lateinischen Wörtern die Angabe der Quantität empfehlen, um eine fehlerhafte Aussprache zu vermeiden. Am Ende befindet sich ein ausführliches Register, das die Benutzung des Inhaltes für die Praxis wesentlich erleichtert. Schon aus den hier in aller Kürze gegebenen Bemerkungen wird man, denke ich, imstande sein, sich ein klares Bild von der neuen Auflage dieses Leitfadens für die deutsche Sprache und Aufsatzlehre zu machen. Um so mehr ist nun der Wunsch gerechtfertigt, daß die offizielle Einführung dieses vorzüglichen Hilfsmittels für den deutschen Unterricht in allen höheren Lehranstalten möglichst gefördert werde, was leider durch die bestehende Lehrbuchverfügung oft recht erschwert wird, trotzdem das vorliegende Lehrbuch durch Verfügung des Kultusministeriums vom 20. August 1892 die Einführungsfähigkeit in ganz Preußen erlangt hat. Durch gemeinsame und wiederholte Anträge von Direktoren und Fachlehrern dürfte endlich jedes Hemmnis für dies vortreffliche Schulbuch beseitigt werden, das in der Hand des Lehrers und Schülers der deutschen Grammatik und Stilistik die besten Dienste leisten wird.

Halberstadt. **Robert Schneider.**

74. Leone Nicolini. **Il Professore di Scuole medie in Germania.** Milano, 1905. Stabilimento Lito-Tipografico G. Abbiati.

La traduzione naturalmente è fatta pei lettori italiani. Adunque la critica per quelli dovrebbe essere fatta anch'essa. Si tratta nel libro, che può considerarsi come una breve sintesi di quelle lezioni che formano il professore di scuole medie in Germania, per la prima della coltura preliminare del „professore“ nel regno di Prussia, di Baviera e negli altri Stati tedeschi in quanto agli esami di maturità delle singule scuole ed alla bella età dello studente tedesco — si tratta di poi della condizione finanziaria di colui che, avuto il suo posto definitivo e stabile „nel mezzo del cammin di sua vita“, è diventato „Oberlehrer“, e finalmente di sua nomina di professore colla quale il di lui avanzamento è chiuso. A farla breve, in questo opuscolo il lettore italiano può trovare tutto quello che gli sarà d'uopo per istruirsi della carriera del Professore tedesco. Für deutsche Leser: Das Büchlein ist eine Übersetzung der wesentlichsten Teile des Bändchens, welches in der bekannten Sammlung des Beyerschen Verlages (Leipzig) „Was willst Du werden?“ unter dem Titel „Der akademisch gebildete Lehrer“ von Dr. Karl Knabe erschienen ist, den Werdegang des deutschen Oberlehrers behandelt und von uns Deutschen natürlich lieber im Original als in der italienischen Übertragung gelesen werden dürfte.

Halle. Dr. **Söhns.**

V. Mitteilungen.

1.

In der Dezembersitzung des **Berliner Gymnasiallehrer-Vereins** sprach der Vorsitzende, Prof. Lortzing, einige Worte der Erinnerung an die Gründung des Vereins, der im Dezember 1872 seine erste ordentliche Versammlung abgehalten hat. Er begrüßte dann die als Gäste anwesenden Herren Ministerialdirektor Althoff und Geh. Regierungsrat Reinhardt aus dem Kultusministerium, Geh. Regierungsrat Genz vom Provinzial-Schulkollegium, sowie Stadtschulrat Michaelis.

Darauf hielt Provinzialschulrat Dr. Klatt einen Vortrag über „Schülerpensionen mit besonderer Berücksichtigung der Provinz Brandenburg". Der Vortragende, der nicht bloß genaue statistische Nachweise über jede einzelne höhere Lehranstalt benutzen konnte, sondern auch eine sehr große Anzahl von Schülerpensionen in den verschiedensten Teilen der Provinz persönlich in Augenschein genommen hat, setzte zunächst auseinander, welch einschneidende Bedeutung für das gesamte Unterrichtswesen des preußischen Staates der Frage der Schülerpensionen zukomme. Schon die für die ganze Monarchie im Jahre 1903 angeordnete Erhebung hat aufklärend gewirkt und eine weitere Untersuchung der Pensionsverhältnisse veranlaßt. Insbesondere sind in der Provinz Brandenburg die eingehendsten Ermittelungen darüber angestellt worden, ob die den Schülern zur Verfügung stehenden Pensionsräume ihren Zwecken entsprechen, und in wie weit die Pensionshalter nach ihrer ganzen Persönlichkeit für die Beaufsichtigung der einer höheren Bildung zustrebenden Jugend geeignet erscheinen. Das Ergebnis dieser Feststellungen ist nur zum Teil als ein erfreuliches zu bezeichnen. Bei den Pensionsräumen wird in vielen Fällen auf eine Sonderung der Wohn- und Schlafräume zu wenig Gewicht gelegt, und nicht selten ist in einem und demselben Raum eine zu große Anzahl von Schülern untergebracht. Die Pensionshalter sind oft nicht in der Lage, neben der körperlichen Pflege die Erziehung der ihnen anvertrauten Jugend zu leiten. Der Mangel an guten Pensionen in den kleinen Städten, denen bei der Aufnahme von Pensionären vor den größeren Städten unbedingt der Vorzug zu geben ist, wird in der Provinz Brandenburg um so fühlbarer, als nur ein geringer Teil der Pensionäre bei den Lehrern der Anstalt Unterkunft finden kann. Für die Schulverwaltung erwachsen aus der Pensionsfrage noch dadurch besondere Schwierigkeiten, daß die Pensionäre zum größten Teil nicht von unten auf die Schule durchmachen. Zur Besserung der Pensionsverhältnisse empfahl der Vortragende die Errichtung von kleinen Familien-Alumnaten. Freilich bedarf es bei der Auswahl der leitenden Persönlichkeiten sowie bei der Aufnahme der Schüler für ein solches Familien-Alumnat besonderer Vorsicht. Eine nachhaltige Besserung auf dem Gebiete des Pensionswesens kann aber nur durch die opferwillige Unterstützung aller Schichten der beteiligten Bevölkerung herbeigeführt werden. Weder die Schulverwaltung noch die Lehrerkollegien können hier allein helfen; die ganze Bevölkerung muß daran mitarbeiten; erst dann wird es möglich sein, die Jugend aus den zum Teil unleidlichen Pensionsverhältnissen herauszureißen, die eine wirkliche Gefahr für den ganzen Staat bedeuten und zu deren Beteiligung jeder an seinem Teile beitragen sollte. Der Vortrag wurde von der Versammlung mit lebhaftem Beifall aufgenommen. Bei der darauf folgenden Besprechung wurden von verschiedenen Seiten eingehende Mitteilungen über die Pensionsverhältnisse gegeben und insbesondere von Prof. Vorbein und Direktor Waßner auf Grund ihrer persönlichen Erfahrungen die unleugbaren Vorzüge der kleinen Familien-Alumnate ausführlich dargelegt. — Zum Schluß erklärte Herr Ministerialdirektor Althoff, daß er dem Vortrage und der Debatte mit großem Interesse gefolgt sei und daß die Unterrichtsverwaltung die Frage der Schülerpensionen unausgesetzt im Auge behalten werde; zugleich versicherte er, indem er für die Einladung zu der Versammlung seinen Dank aussprach, den höheren Lehrerstand seiner warmen Sympathie.

2.

Der Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Brandenburg hat seinen Bericht über die allgemeinen Versammlungen der drei letzten Jahre herausgegeben. Die Berichte über 1903 und 1904 sind uns durch einen befreundeten Kollegen zugegangen, was 1905 leider nicht geschehen ist. Darum ent-

nehmen wir dem Bericht über die Pfingstversammlung a. pr. einige Notizen. Prof. Dr. P. **Krüger** gab den Rückblick namens des Vorstandes in bezug auf die Personalien, die Bildung der Provinzialvereine und ihren Zusammenschluß in der Delegiertenkonferenz, über die Gründung der Unterstützungskasse und ihre bisherige segensreiche Entwickelung, desgleichen über die Kassenverhältnisse, die am 31. Mai 1905 einen Bestand von rund 1800 Mk. aufweisen.

Prof. **Wickenhagen** erntete für seinen Vortrag „Wassersport und Schule" großen Beifall; er trat entschieden für den Wert und die Bedeutung des Rudersports ein. Ein nicht geringer Wert desselben liegt namentlich auch darin, daß die ihn betreibenden Schüler dadurch vor manchen Unarten, Kneipenleben usw. bewahrt bleiben.

In den Vorstand wurden gewählt die Herren **Hamdorff** als Vorsitzender, **Noack**, **Michaelis** und **Hiltmann**. Vom Berliner Verein gehören zum Vorstande die Herren **Lortzing**, **Krüger** und **Döhler**. Delegierte bleiben **Noack** und **Hamdorff**, deren Stellvertreter **Walther** und **Michaelis**.

Beigegeben sind die Protokolle der 25. Delegiertenkonferenz vom Oktober 1903, der 26. vom November 1904 (inkl. der Thesen) und der 27. vom Oktober 1905 (Wiesbaden). Auf der letzteren wurden die schon bekannten **Thesen** angenommen, speziell ergänzt durch die Zusätze: Die Zwölfstundenklausel soll auch für das Besoldungsdienstalter wegfallen. Es soll erstrebt werden, daß auch die vor dem 7. August 1892 liegende Hilfslehrerdienstzeit mit Einschluß des Seminar- und Probejahres auf das pensionsfähige Dienstalter angerechnet wird. Die wöchentliche Höchststundenzahl beträgt bis zur Erreichung einer Anciennetät von 12 Jahren 22, von da bis zu 24 Jahren 20 und weiterhin 18.

Für Preußen wurde ein **Rechtsausschuß** begründet und zunächst eine Kommission von 5 Herren mit dem Recht der Zuwahl eingesetzt.

Als Vorort für 1906 wurde Hessen-Nassau und als Vorsitzer Prof. Dr. **Lohr**-Wiesbaden wiedergewählt; zum 2. Vertreter wurde in den Ausschuß des deutschen Verbandes Prof. Dr. **Kolisch**-Stettin gewählt.

Den Schluß des Heftes bilden die Satzungen des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands und die Mitgliederliste aus der Provinz Brandenburg nach dem Stande vom November 1905.

3.

Der **Berliner Verein für Schulgesundheitspflege** beabsichtigt die Begründung einer schulhygienischen Bibliothek in Berlin. Derselbe bittet daher alle Autoren, die über schulhygienische oder verwandte (pädagogische, psychologische, hygienische usw.) Fragen Arbeiten veröffentlicht haben, diese dem Verein einzusenden, bzw. ein Verzeichnis ihrer Arbeiten zu geben zur eventuellen Anschaffung.

Auch werden die Herren Verleger gebeten, ein Verzeichnis der in ihrem Verlage erschienenen einschlägigen Werke einzusenden.

Sendungen sind zu richten an **R. Schulz**, Bibliothekskustos des Vereins für innere Medizin, Schönebergerufer 11. **Der Vorstand.**

4.

Der **Berliner Verein für Schulgesundheitspflege** hielt im Bürgersaale des Rathauses eine öffentliche Sitzung, in der die **sexuelle Aufklärung der Jugend** besprochen wurde. Von dem Interesse, das dem Gegenstande entgegengebracht wird, gab Zeugnis, daß der Bürgersaal bis auf den letzten Platz gefüllt war. Der Verein hat danach sein Ziel, die Aufmerksamkeit weiter Kreise auf die Sache zu richten, erreicht. Es war dafür Sorge getragen worden, daß die einschlägige Frage von ganz verschiedenen Gesichtspunkten aus erörtert wurde. Zuerst kam ein Schulmann, Direktor Dr. **Kemsies** (Weißensee) zu Wort. Er zeigte, daß die Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrerschaft dafür sprechen, Aufklärungsunterricht in der Schule zu erteilen. Was die Art und Form des Unterrichtes angehe, so könne es sich nur darum handeln, ihn in den naturkundlichen Unterricht einzufügen, und zwar müsse stufenweise vorgegangen werden. Sanitätsrat Dr. **Rosenthal** ging mehr auf die medizinisch-hygienische Bedeutung eines Aufklärungsunterrichtes ein. Er zeigte, welche Verheerungen jahraus jahrein durch Geschlechtskrankheiten angerichtet werden.

Eines der besten Kampfmittel gegen diese aber sei die sexuelle Aufklärung. Hier gilt es, der weiblichen Jugend ebenso gut wie der männlichen, Kenntnis von den Gefahren, denen sie ausgesetzt sind, zu geben. Eindringlich betont Dr. Rosenthal, daß es darauf ankomme, die Aufklärung zur rechten Zeit, das heißt nicht zu früh und nicht zu spät, zu erteilen. Nach seiner Meinung ist es am zweckmäßigsten, die Sache den Fortbildungsschulen und obersten Klassen der Gymnasien zu überlassen. Die beste Form wäre die Darstellung der Grundzüge der allgemeinen Lehren der Zeugung und Entwickelung im Rahmen des Unterrichtes in der Biologie oder im Anschluß an allgemeine hygienische Unterweisungen. Voraussetzung ist, daß die Belehrung mit dem rechten Takt erteilt wird; das letzte braucht auch der reifen Jugend nicht gesagt zu werden. Am zweckmäßigsten und ansprechendsten wäre es, wenn die Belehrung in Haus und Familie erfolgte. Aber das werde sehr oft nicht möglich sein. Deshalb müsse der Arzt, der Lehrer, der Geistliche sich im Einverständnisse mit der Familie sich der Sache annehmen. Frau Schulrat Cauer hatte es übernommen, den Gegenstand vom Standpunkte der Frauenbewegung zu beleuchten. Sie betonte zunächst, daß der Frauenbewegung das Verdienst zukommt, zuerst die Bedeutung der Aufklärung erfaßt zu haben. Aber sie hat lange kämpfen müssen, ehe sie mit ihrer Mahnung durchdrang, nicht weniger bei den Frauen als bei den Männern. Aber jetzt fehle noch vielen Frauen das Verständnis für die Sache. In übel angebrachter Prüderie befangen, wollen sie, daß ihre Töchter in Unkenntnis von den wichtigsten biologischen Dingen aufwachsen. Weiter hob Frau Cauer hervor, daß die Aufklärung für die Frauen und Mädchen auch nötig sei, damit sie, vor den drohenden Gefahren gewarnt, sich im Kampfe ums Dasein behaupten können. Gebrochen werden müsse mit der doppelten Moral, die dem Manne gestatte, was die Frau in der allgemeinen Anschauung vernichte. Zum Schlusse kennzeichnete Prediger Witte die Aufgaben, welche der Seelsorger bei der Förderung der Aufklärung zu erfüllen hat. Auch er spricht sich für eine solche Aufklärung aus, betont aber besonders scharf, wie groß hier die Schwierigkeiten in der Praxis sind. Interessant sind seine Hinweise darauf, wie viel Mühe schon von Seelsorgern darauf gewandt worden ist, hier den rechten Weg zu finden. Insgesamt wurde von allen Berichterstattern betont, daß bei aller Einigkeit in der Theorie die Verwirklichung dessen, was für notwendig erkannt wurde, sehr schwer ist. Trotzdem aber müsse bei der großen Bedeutung der sexuellen Aufklärung mit aller Kraft an der Schaffung eines einschlägigen Unterrichtes gearbeitet werden. Die Besprechung findet in der nächsten Arbeitssitzung des Vereines statt.

(Vossische Zeitung 1905, Nr. 502.)

Über Frau Cauer brauchen wir kein Wort zu verlieren. Davon abgesehen können wir der Lehrerwelt nicht dringend genug raten, in dieser Art „Aufklärung" mit der äußersten Vorsicht zu Werke zu gehen, namentlich wenn es sich um Mädchen handelt. Es würde Denunziationen regnen, darauf könnte man sich blindlings verlassen. Der Vertreter der Naturwissenschaften könnte allein in Frage kommen, und auch nur in den Oberklassen. Aufklärung über so peinliche Dinge ist Sache des Elternhauses, und nur des Elternhauses. Die Lehrer mögen, wenn sie bei den Schülern einen gewissen Argwohn fassen, sich mit den Eltern privatim in Verbindung setzen; damit ist es aber auch genug!

5.

Die **Berliner Stadtverordneten** haben in ihrer Sitzung vom 7. Dezember a. pr. den Antrag angenommen: Die Versammlung ersucht den Magistrat, in Erwägung zu ziehen, ob nicht auf städtischem Waldgelände eine größere **Walderholungsstätte**, ähnlich der Heimstätte für Genesende, für kranke und schwächliche Kinder geschaffen werden könne, in welcher sie längere Zeit verbleiben und daselbst auch Schulunterricht bei ärztlicher Aufsicht genießen.

6.

An der **Berliner Universität** studieren in diesem Halbjahre **666 Frauen.** Deutsche sind von ihnen 483, Russinnen 104, Amerikanerinnen 43, 9 Engländerinnen, 7 stammen aus Österreich und Ungarn, 6 aus Schweden und aus Norwegen, je 4 aus Italien und den Balkanstaaten, je 2 aus Holland und aus Frankreich, je 1 aus der Schweiz und aus Dänemark. Was das Alter betrifft, so haben 21 noch

nicht das 20. Lebensjahr erreicht, 389 stehen zwischen 20 und 30 Jahren, 256 sind über 30. Dem Glauben nach gehören 420 zum protestantischen, 26 zum römisch-katholischen, 19 zum griechisch-katholischen, 4 zu einem sonstigen christlichen Bekenntnis, 191 sind Israelitinnen, 6 sind religionslos. 593 von den Studentinnen sind ledig, 57 verheiratet, 12 verwitwet, 4 geschieden. Was den Stand des Vaters anlangt, so sind 205 Töchter von Männern, die akademisch-wissenschaftlichen Berufsarten angehören, 27 von Offizieren, 9 von Künstlern, 30 von Elementarlehrern, 42 von mittleren und Unterbeamten, 32 von Männern landwirtschaftlicher Berufe, 33 von Fabrikanten und Industriellen, 230 von Kaufleuten und Bankiers, 30 von Angehörigen des Gewerbe- und Handwerkerstandes, 28 von Rentnern. Interessant ist auch die Einteilung nach Studienfächern: Von den 666 Frauen studieren 16 Theologie, 5 Rechtswissenschaft, 104 Medizin, 8 Zahnheilkunde, 53 Philosophie im allgemeinen, 25 Philologie, Archäologie usw., 225 neuere Philologie und Literatur, 44 Geschichte und Kulturgeschichte, 8 Geographie, 9 Mathematik, 41 Naturwissenschaften, 74 Kunstgeschichte, 8 Pädagogik, 27 Staatswissenschaften und Nationalökonomie. Als Zweck des Studiums ist angegeben: bei 493 Fortbildung, bei 80 Ablegung der Oberlehrerinnenprüfung, bei 57 Zulassung zu akademischen Fachprüfungen, bei 36 Vorbereitung zur Doktorpromotion. Endlich noch die Frage der Vorbildung: 91 besitzen deutsche Reifezeugnisse, 7 Primareife, 276 sind deutsche Lehrerinnen, 19 Oberlehrerinnen, 39 besitzen ausländische Baccalaureats-, Magister- und sonstige akademische Grade, 4 haben deutsche Doktor- oder sonstige akademische Prüfungen bestanden. (Vossische Zeitung a. pr. Nr. 593.)

7.

Verfügungen betreffend die Aufnahme von Schülern. In rheinischen Programmen finden sich folgende zwei Verfügungen des Provinzialschulkollegiums abgedruckt:

1. Schüler dürfen nach vollendetem 12. Jahre nicht mehr in die Sexta, nach vollendetem 13. Jahre in die Quinta, nach vollendetem 15. Jahre in die Quarta aufgenommen werden.

2. Für jeden nach Beginn des Schuljahres beabsichtigten Anstaltswechsel, falls dieser nicht durch zwingende häusliche Verhältnisse bedingt ist, ist vorher unter Angabe der Gründe die Genehmigung des Provinzial-Schulkollegiums einzuholen.

Diese Verfügungen sind sehr dankenswert. Die erste verhindert, daß in den unteren Klassen Schüler sitzen, die ihrer gesamten Reife nach nicht auf diese Stufen gehören und den jüngeren Mitschülern moralisch gefährlich werden können. Die zweite beugt dem leichtfertigen Wechsel der Anstalt vor; es kann nicht ohne weiteres ein Faulpelz sich eine andere Schule aussuchen, die etwa in dem Rufe steht, daß man auf ihr leichter zum Ziele gelangen könne, oder ein frecher Bursche, der hat bestraft werden müssen, sich der strengen Zucht entziehen. Derartige Übelstände werden wohl dort am meisten empfunden, wo an einem Orte mehrere Schulen sind oder die Städte so nahe beieinander liegen, daß man sie bei den Verkehrsmitteln der heutigen Zeit täglich ohne Mühe erreichen kann. Eine derartige Freizügigkeit zu beschränken, liegt tatsächlich im öffentlichen Interesse. Meines Erachtens wäre es gut, wenn ähnliche Verfügungen für ganz Preußen ergingen.

(Korrespondenzblatt a. pr. Nr. 43.)

8.

Die städtische Schuldeputation von Berlin hatte vor länger als Jahresfrist die Aufnahme einer genauen **Statistik über den Urlaub der Lehrkräfte** an den Berliner Gemeindeschulen angeordnet. Das Ergebnis ist folgendes: Im Laufe eines Jahres fehlten die Lehrer 22595, die Lehrerinnen aber 29905 Stunden; im Durchschnitt kamen auf jeden Lehrer 7,25 Tage, auf jede Fachlehrerin 14, auf jede wissenschaftliche Lehrerin 18 Tage Urlaub im Jahre. Die außerordentlich starke Inanspruchnahme des betreffenden Etatpostens hat leider dazu geführt, die Bestimmung zu treffen, daß auch bei längeren Beurlaubungen erkrankter Lehrkräfte ein Drittel der Unterrichtsstunden unentgeltlich vom Kollegium gegeben werden müssen. Fehlt eine Lehrkraft kürzere Zeit, so tritt, wie bisher, das Kollegium im vollen Umfange für den Fehlenden ein. (Vossische Zeitung 1905, Nr. 511.)

9.

Recht bezeichnend für die **gegenwärtig in Rußland herrschenden Verhältnisse** ist folgende Schülerresolution, die die drei oberen Klassen der Mitauschen Realschule in einem am 9. November mit Genehmigung des Generalgouverneurs und der Schulobrigkeit veranstalteten Meeting zu fassen für gut befanden: „Die Schüler der Mitauschen Realschule halten für wünschenswert: 1. Die Wiederaufnahme der Schüler, welche in den letzten zwei Jahren wegen politischer Unzuverlässigkeit aus der Schule ausgeschlossen wurden. 2. Das Versammlungsrecht sowohl außerhalb der Schule als auch in derselben und das Recht, Vereine zu gründen. 3. Die unbegrenzte Aufnahme von Schülern ohne Rücksicht auf ihre Religion, Nation, soziale Stellung und das Alter. 4. Die Erlaubnis zur Schaffung eines Schülergerichtes mit beratendem Charakter, welches das Recht haben soll: a) Konflikte zwischen Schülern sowie zwischen Lehrern und Schülern zu schlichten; b) eine Aufsicht über die Kameraden zu führen; c) unliebsame Elemente aus der Zahl der Lehrer und Schüler zu entfernen. 5. Die Zulassung der Eltern eines angeschuldigten Schülers zu den Konferenzen (mit beratender Stimme). 6. Folgende Abänderungen in betreff der Aufsicht außerhalb der Schule; a) das Recht, daß die Schüler oder deren Eltern selbst die Pensionen aussuchen können; b) Aufhebung des Uniformzwanges; c) das Recht, ohne vorhergegangene Erlaubnis Konzerte, Theater, literarische Abende, Vorträge und öffentliche Bibliotheken zu besuchen; d) das durch keine Tageszeit eingeschränkte Recht, spazieren zu gehen. 7. Die Gründung eines Lesezimmers für Schüler auf Kosten der Schule. 8. Befreiung vom obligatorischen Besuch des Morgengebets und der Religionsstunden. 9. Zulassung aller Schüler zu dem Schlußexamen. 10. Aufhebung des Klassenordinariats. 11. Aufhebung jeglicher Strafen für das Rauchen. 12. Aufhebung der Strafe des Ausschlusses aus der Schule.“ Die Resolution wurde mit großer Mehrheit angenommen. (Vossische Zeitung a. pr. Nr. 548.)

Fast ebenso ist es in den meisten slawischen und romanischen Ländern.

10.

Wichtige Umänderungen werden sich **im Schöneberger höheren Schulwesen** vollziehen. Mit Rücksicht auf die Überfüllung der beiden städtischen Realgymnasien und auf den vorhandenen Notstand in der Unterbringung von Kindern in höheren Knabenschulen, der durch die lebhafte Bautätigkeit im Berliner Ortsteil noch bedeutend gesteigert wird, haben die Deputation für das höhere Schulwesen und der Magistrat einstimmig beschlossen, zu Ostern 1906 ein Reform-Realgymnasium zu begründen und zunächst mit der Sexta zu eröffnen. Diese neue Lehranstalt wird bis auf weiteres dem Werner Siemens-Realgymnasium angegliedert und dann später mit der nach dem Berliner Ortsteil zu verlegenden Gymnasialabteilung der Hohenzollernschule zu einer Doppelanstalt vereinigt werden. Die Oberrealabteilung der Hohenzollernschule wird dann eine besondere Anstalt für sich allein bilden. Ferner werden die zweiten Oster-Cöten der städtischen Realschule für die zu Ostern 1907 auf der Insel zu errichtende Realschule benutzt werden. Endlich wird zu Ostern 1907 im Friedenauer Ortsteil eine höhere Mädchenschule eröffnet werden.

(Vossische Zeitung a. pr. Nr. 563.)

11.

Über den **Besuch der Hochschulen im Deutschen Reiche** seit dem Jahre 1869 enthält die „Statist. Korr.“ eine Zusammenstellung, der wir entnehmen, daß auf allen Hochschulen, also Universitäten, Technischen Hochschulen, Forstakademien, Bergakademien, tierärztlichen und landwirtschaftlichen Hochschulen, im Jahre 1869 17 631 Studierende vorhanden waren, 1872 20 418, 1875 23 261, 1880 26 032, 1885 31 755, 1888 34 118, 1891 33 992, 1896 40 286, 1899 46 554 und 1902 52 538. Es hat also in den 33 Jahren eine nur von 1888 bis 1891 unterbrochene Steigerung stattgefunden, die besonders in den letzten 11 Jahren beträchtlich war. In dem ganzen Zeitraum ist eine Zunahme um 198 Proz., in den letzten 11 Jahren eine solche von 54,6 Proz. erfolgt. In diesen 11 Jahren ist gestiegen die Zahl der Studierenden an den Universitäten von 27 398 auf 35 857, an den Technischen Hochschulen von 4209 auf 13 151, an den Bergakademien von 389 auf 879, an den tierärztlichen Hochschulen von 1047 auf 1415, an den landwirtschaftlichen Akademien von 694 auf 985,

wogegen an den Forstakademien ein Rückgang von 280 auf 251 stattgefunden hat. Aus diesen Zahlen ergibt sich eine starke Verschiebung zu Gunsten der Technischen Hochschulen und der Bergakademien und zu Ungunsten besonders der Universitäten. An letzteren hat sich die Zahl der Studierenden um 30,87 Proz. vermehrt, an den Bergakademien um 125,96 und an den Technischen Hochschulen um 212,45 Proz. Von 100 Studierenden kamen im Jahre 1891 80,45 Proz., 1902 nur noch 68,26 Proz. auf die Universitäten, dagegen in ersterem 12,37 Proz., in letzterem 25,03 Proz. auf die Technischen Hochschulen und 1,15 und 1,67 Proz. auf die Bergakademien. Die „Statist. Korr.“ sieht trotz dieser starken Zunahmen die Aussichten für das technische Studium nicht als ungünstig an, da die unaufhaltsam sich entwickelnde Großindustrie einen fortwährend steigenden Bedarf schafft und auch viele Ausländer, die später in ihre Heimat zurückkehren und für den Mitbewerb im Reiche ausscheiden, auf den Technischen Hochschulen studieren.

(Vossische Zeitung 1905, Nr. 515.)

12.

Wozu sind die Unterrichtspausen da? Diese Frage wird den meisten Amtsgenossen überflüssig und ihre Beantwortung selbstverständlich erscheinen. Die Praxis aber lehrt das Gegenteil.

Bestimmt sind zweifellos die Unterrichtspausen einerseits zur körperlichen und geistigen Auffrischung der Lehrenden und Lernenden, andererseits zur Auslüftung der Klassenzimmer. Zur Erreichung dieser Zwecke müssen denn auch an den meisten Anstalten, soweit es die Witterung irgend erlaubt, sämtliche Schüler in den Pausen das Klassenzimmer verlassen und sich auf dem Schulhofe aufhalten, ohne ein Buch oder Heft zu benutzen, und während dieser Zeit werden die Klassenzimmer auf das Möglichste gelüftet.

Manche Anstalten aber befolgen eine laxere Praxis. Zwar die Schüler der unteren und mittleren Klassen sollen im Sommer die Klassenmauern verlassen, und soweit nicht die Gutmütigkeit oder Gleichgültigkeit der inspizierenden Lehrer ein oder beide Augen zudrückt, werden die Schüler auch zur Befolgung der Anordnung genötigt; im Winter aber ist ihnen das Verlassen des Klassenzimmers freigestellt; die Schüler der Sekunden und Primen dagegen können Sommer und Winter in den Pausen machen, was sie wollen.

Und die Folge davon? Kaum hat der Lehrer die Stunde geschlossen, da schart sich ein Teil der Klasse um einen oder mehrere Mitschüler, die aus Pflichtgefühl oder im Besitze einer gedruckten Übersetzung besser vorbereitet sind, und nun übersetzen diese den aufgegebenen Lektüreabschnitt, und die Hilfsbedürftigen hören ihrem Vortrage zum Teil mit größerer Aufmersamkeit zu als dem Unterricht des Lehrers. Andere lernen an der aufgegebenen Memorieraufgabe, was manche Lehrer ausdrücklich empfehlen, oder „vergleichen“ die aufgegebenen schriftlichen Arbeiten mit den Produkten vertrauenswürdiger Kommilitonen oder schreiben sie geradezu ab. Nur ein kleiner Teil begibt sich auf den Schulhof; aber auch von diesen wie von den jungen Schülern, die das Zimmer haben räumen müssen, kann man gar manche mit dem Buche in der Hand sich der Vorbereitung auf die nächste Stunde widmen sehen.

Und wie steht es mit dem Zweck, der mit den Pausen erreicht werden soll? Die Lüftung der Klassenzimmer und Schülerlungen ist gerade im Winter, wo doch die Fenster während des Unterrichtes meist geschlossen sind und die Luft durch die noch vielfach in den Zimmern hängenden Überzieher (!) verschlechtert ist, ganz unvollkommen. Denn sowie ein luftbedürftiger Schüler ein Fenster öffnet, ertönt von allen Seiten der Ruf: „Zu! es zieht!“ und wenn der Lehrer nach der Pause das Zimmer betritt, muß er nicht selten zuerst die Fenster öffnen lassen, da ihm der entgegenkommende Dunst unerträglich ist. Daß ferner von einer körperlichen und geistigen Auffrischung der Schüler bei solcher Benutzung der Pausen nicht die Rede sein kann, ist selbstverständlich. Außer diesen hygienischen Nachteilen fallen aber auch die Schäden, die diese Praxis der geistigen Entwickelung zufügt, schwer ins Gewicht. Zunächst pflegt ein Schüler, der auf die Pausen rechnet, sich zu Hause gar nicht oder nur oberflächlich vorzubereiten. Ferner halten die kurz vor der Stunde rasch angeeigneten Kenntnisse nicht länger vor als für die eine Stunde. Endlich ist das Werk einer mit fremder Hilfe zustande gekommenen Leistung für die Ausbildung des Schülers ebenso gering wie für das Urteil des Lehrers.

Ich vermag also in der geschilderten Verwendung der Pausen nur einen in gesundheitlicher wie in pädagogischer Hinsicht gleich schädlichen Mißbrauch zu sehen, und ich glaube auch, es ist dieser Mißbrauch mehr ein Rest aus der „alten, guten" Zeit, als daß er auf der Überzeugung von der Unschädlichkeit oder gar Zweckmäßigkeit der Einrichtung beruhte. Ich halte es für durchaus notwendig, daß sämtliche Schüler, soweit es die Witterung irgend erlaubt, sich während der Pausen auf dem Schulhofe aufhalten und daß die Benutzung von Büchern und Heften während dieser Zeit untersagt wird. Die aufsichtführenden Lehrer haben streng auf die Durchführung der Vorschriften zu achten, und auch die oberen Klassen werden einer Inspektion zu unterwerfen sein, wenn sie sich nicht freiwillig dem Gebote der Schule fügen. Daß sich auch im Winter bei normaler Witterung die Schüler im Freien aufhalten, ist ganz unbedenklich, wie die Praxis der meisten Anstalten zeigt, und bei Regenwetter und starkem Frost sollten die Schüler wenigstens auf den Korridoren auf- und abgehen. Für verwerflich halte ich es auch, den Schülern, denen der Aufenthalt im Freien schaden könnte, während der Pausen den Aufenthalt im Klassenzimmer zu gestatten. Denn hier sind sie bei geöffneten Fenstern einer Erkältung viel mehr ausgesetzt als im Freien. Man sollte ernstlich von solchen Schülern, die vom Aufenthalt im Freien dispensiert werden wollen, eine elterliche Bescheinigung fordern — vielfach handelt es sich um Drückeberger! —, besonders aber sollte man ihnen einen Korridor oder sonst einen geschützten Raum zum Aufenthalt anweisen.

(Korrespondenzblatt a. pr. Nr. 40.)

13.

In der Hartungschen Zeitung vom 21. November 1905 findet sich folgender auf das höhere Schulfach bezügliche Artikel, der sämtlichen davon betroffenen Kollegen aus der Seele geschrieben sein dürfte.

Die Ferienordnung der höheren Schulen. Mit einem gewissen Befremden hat man vor einigen Wochen in Ostpreußen die Ferienordnung entgegengenommen, die das Unterrichtsministerium für das Schuljahr 1906/7 angesetzt hat. Die Feriendauer ist nämlich um ganze 6 Tage gekürzt; statt der 87 Tage des Vorjahres haben unsere Schüler nunmehr nur noch 81. Nicht allgemein bekannt dürfte die Tatsache sein, daß unsere Schuljugend diese Verminderung ihrer freien Zeit indirekt der Direktorenversammlung der Provinz Schlesien verdankt. Dort wurde nämlich Geh. Oberregierungsrat Matthias, vortragender Rat im Kultusministerium, der den Verhandlungen beiwohnte, darauf aufmerksam gemacht, daß die Ferien der einzelnen Provinzen Preußens von sehr verschiedener Dauer seien. Schlesien, hieß es, stehe mit 77 freien Tagen an letzter, Ostpreußen mit 87 an erster Stelle, und sechs Provinzen hätten mindestens 6 Feiertage mehr als Schlesien. Es sei also wünschenswert, daß hier eine Übereinstimmung herbeigeführt werde. In der Beantwortung der Interpellation wies Geh. Oberregierungsrat Matthias auf einen Ministerialerlaß vom 6. November 1858 hin, nach dem den höheren Schulen nur ein Anspruch auf $10^1/_2$ wöchentliche Feriendauer (also 73 bis 74 Tage) zustehe, stellte aber eine Regelung der Angelegenheit von der Zentralstelle aus in Aussicht.

Diese Regelung ist nunmehr erfolgt. Schlesien erhielt einen ganzen Ferientag mehr, und Ostpreußen strich man 6 volle Ferientage ab. Eine Gleichheit ist also immer noch nicht erzielt, da nach wie vor eine Differenz von 3 Tagen zwischen den beiden Ferien bleibt. Glatte Arbeit ist nicht gemacht.

Nun hatte man offenbar in Schlesien etwas ganz anderes bezweckt, als was man erzielt hat. Angesichts der Tatsache, daß unsere Jugend heute weit mehr angestrengt wird, als damals, wo der von Geh. Oberregierungsrat Matthias erwähnte Erlaß das Licht der Welt erblickte, angesichts ferner des allgemein anerkannten größeren Bedürfnisses nach der Ruhe, die allein geeignet ist, den Schülern das nötige Gleichgewicht zu verschaffen, hat die Direktorenversammlung Schlesiens offenbar stillschweigend vorausgesetzt, der Vertreter des Ministeriums würde den gegen 1858 veränderten Umständen Rechnung tragen und die Feriendauer von 87 Tagen für die ganze Monarchie einführen lassen. Daß das nicht geschehen ist, bedauern wir im Interesse der Schuljugend und der Eltern des Königsreichs Preußen. Daß aber die Provinz Ostpreußen zu den meist Geschädigten in dieser Hinsicht gehört, finden wir unbillig. Es dürfte schwer fallen, den Ausfall einer Ferienwoche, noch schwerer, den Zuwachs von 6 Unterrichtstagen zu begründen, wenn man nicht zurückgreift auf den veralteten Erlaß vom 6. November 1858. (Korrespondenzblatt a. pr. Nr. 46.)

14.

Das württembergische Kultusministerium gibt im „Staatsanzeiger“ bekannt, daß reichsangehörige **weibliche Personen** unter gleichen Bedingungen und in gleicher Weise wie männliche Personen **als ordentliche Studierende** zum Besuch der technischen Hochschule in Stuttgart zugelassen werden.

(Ev. Volksschule a. pr. Nr. 99.)

15.

Anzahl der höheren Schüler Preußens im Jahre 1905. Im Jahre 1905 hat Preußen 665 höhere Unterrichtsanstalten aufzuweisen, wovon 356 humanistischer Art sind (303 Gymnasien und 53 Progymnasien). Von den 420 Vollanstalten kommen nur 117 auf die beiden realistischen Arten. Bei den Nichtvollanstalten überwiegen die realistischen Anstalten dagegen bei weitem, da den 53 Progymnasien an realistischen Anstalten 192 gegenüberstehen. Hervorzuheben ist aber, daß die Realprogymnasien auf dem Aussterbeetat zu stehen scheinen. In den letzten acht Jahren sind sie von 67 auf 21 zurückgegangen, und von diesem Reste sind augenblicklich acht Anstalten in der Entwickelung zu einer anderen Schulart begriffen.

Mangel an Lehrkräften im höheren Schuldienste. Trotz der seit mehreren Jahren steigenden Zunahme der Studierenden der Schulwissenschaften hat sich der Mangel an ordnungsgemäß vorgebildeten Kandidaten gesteigert. Die Zahl der unbesetzten Oberlehrerstellen betrug am 1. Mai 1902 188, am 1. Mai 1903 249, am 1. Mai 1904 329. Da außer diesen 329 Oberlehrerstellen auch 445 Hilfslehrerstellen zu besetzen waren, dagegen nur 207 ordnungsgemäß vorgebildete Kandidaten zur Verfügung standen, so wurden 323 Probanden, 237 Seminarmitglieder und außerdem noch 48 Theologen zur Verwaltung von Oberlehrerstellen herangezogen, im ganzen also 608 Lehrkräfte ohne die gesetzliche Vorbildung.

Internationaler Austausch von Lehrkräften. Geheimrat Reinhardt vom preußischen Kultusministerium ist kürzlich in England eingetroffen, wo er bedeutende Schulen Englands und Schottlands besucht hat; es handelt sich dabei um Durchführung des Planes, zwischen Preußen und England Lehrer der beiderseitigen Sprachen für den Unterricht an höheren Schulen auszutauschen. Die Kandidaten übernehmen beiderseits nur die Verpflichtung, täglich zwei Stunden Konversationsübungen mit kleineren Schülergruppen abzuhalten. Zum übrigen Schuldienste dürfen sie nicht herangezogen werden; sie erhalten dagegen die Erlaubnis, in allen Unterrichtsstunden zu hospitieren. Auch mit Frankreich ist die gleiche Vereinbarung getroffen. Wie an vielen anderen Schulen Deutschlands, so ist auch an das Breslauer Königl. Friedrichs-Gymnasium ein französischer Kandidat des höheren Schulamtes zur eigenen Ausbildung im Deutschen und zur Dienstleistung im französischen Unterricht gesandt worden. Dieser vereinigt in wöchentlich 12 Unterrichtsstunden am Nachmittag kleinere Gruppen von Schülern aus den Klassen Tertia bis Prima zu Übungen im mündlichen Gebrauch der französischen Sprache. Die Beteiligung daran ist eine freiwillige.

Berechtigungswesen. Auch in Sachsen werden jetzt Realgymnasialabiturienten zum Studium der Rechtswissenschaft zugelassen, doch muß ihr Reifezeugnis im Lateinischen wenigstens das Prädikat „Gut“ aufweisen.

(Nr. 3 d. Mitt. d. Vereinsverbandes akad. gebildeter Lehrer Deutschlands.)

16.

Bei der preußischen Staatsbauverwaltung und Staatseisenbahnverwaltung waren, dem „Zentralblatt der Bauverwaltung“ zufolge, am 1. Oktober 1905 in der Ausbildung begriffen: a) 290 **Regierungsbauführer** des Hochbaufaches, b) 224 Regierungsbauführer des Wasser- und Straßenbaufaches, c) 138 Regierungsbauführer des Eisenbahnbaufaches und d) 123 Regierungsbauführer des Maschinenbaufaches. Von den Regierungsbauführern des Hochbaufaches waren 72, von den Regierungsbauführern des Wasser- und Straßenbaufaches 90, von den Regierungsbauführern des Eisenbahnbaufaches 87 und von den Regierungsbauführern des Maschinenbaufaches 100 ohne Anwartschaft auf den Staatsdienst zu ihrer Ausbildung zugelassen. (Hannov. Courier.)

17.

Schon im Jahre 1900 hat Preußen den **Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen** den Zugang zum **juristischen Studium** eröffnet. Auch in Hamburg hat man seither verschiedene Versuche gemacht, dies Ziel zu erreichen. Im vorigen Jahre wurde dem Senat eine Eingabe überreicht, die von zahlreichen Juristen, darunter dem Präsidenten unseres Oberlandesgerichtes und mehreren Senatspräsidenten, unterzeichnet war, und in der ausgeführt war, daß Hamburg nicht mehr zurückbleiben könne, nachdem die meisten deutschen Staaten dem preußischen Beispiel gefolgt seien. Diese Eingabe wurde aber vom Senat mit der merkwürdigen Begründung zurückgewiesen, daß im Falle der Zulassung der Realgymnasialabiturienten der Zudrang zum juristischen Studium allzu sehr verstärkt werden würde. Nun haben aber Bremen und Lübeck ihren Realgymnasialabiturienten (nicht auch wie Preußen den Abiturienten der Oberrealschulen) den Zugang zum juristischen Studium eröffnet. Infolgedessen kann der eigenartige Fall eintreten, daß ein Richter von Bremen oder Lübeck, welcher das Realgymnasium absolviert hat, Richter, ja sogar Präsident am hanseatischen Oberlandesgericht wird, während er nicht einmal die Befähigung zum hamburgischen Referendar hat! Demgegenüber kann man auch nicht darauf hinweisen, daß die Räte am hanseatischen Oberlandesgericht von den Senaten der drei Hansastädte gemeinsam ernannt werden. Denn wenn Bremen oder Lübeck einen ihrer Richter vorschlagen, der sich als tüchtig erwiesen hat, so wird Hamburg ihn schwerlich ablehnen können. Dennoch ist der gegenwärtige Zustand für Hamburg unhaltbar. Es ist daher in diesen Tagen dem Senat abermals eine Eingabe überreicht worden, in welcher um die Zulassung der Realgymnasialabiturienten gebeten und auf die merkwürdigen Konsequenzen des Zurückbleibens Hamburgs in dieser Frage hingewiesen wurde. Man erwartet eine bessere Aufnahme dieser Eingabe, weil inzwischen in der Leitung unserer Justizverwaltung ein Wandel eingetreten ist. (Hannov. Courier.)

18.

Dispensationen vom Turnunterricht. Unter genannter Überschrift brachte vor kurzem die in Berlin erscheinende „Monatsschrift für das Turnwesen", das Organ der preußischen Turnlehrerschaft, Mitteilungen über den über jedes zulässige Maß hinausgehenden Umfang, den an verschiedenen höheren Schulen Berlins und anderer preußischer Großstädte die Befreiungen vom Turnunterricht angenommen haben. Die mitgeteilten, zahlenmäßig nachgewiesenen Ergebnisse der Ermittelungen, die nicht nur innerhalb der davon zunächst betroffenen Turnlehrerschaft, sondern weit über deren Kreise hinaus Aufsehen erregt haben, erbringen klar und einwandfrei den Beweis, daß für einen Teil der männlichen Jugend unserer höheren Lehranstalten, und zwar, wie weiter ersichtlich, gerade für die Schüler der oberen Klassen, die infolge des hohen ihnen auferlegten Maßes geistiger Arbeit des Turnens mit Rücksicht auf eine gesunde körperliche Entwickelung am meisten bedürfen, die Verpflichtung zum Turnen nur auf dem Papier besteht, daß der obligatorische Charakter des Turnunterrichtes nur so weit in Betracht kommt, als Eltern und Schüler ihn anerkennen.

Die in Berlin an verschiedenen Gymnasien, in Magdeburg und Breslau an zwei und in Stettin an einer höheren Lehranstalt ermittelten Zahlen der vom Turnen gänzlich befreiten Schüler bewegen sich zwischen 28,7 und 15,1 Proz. Die angeführten Zahlen sind als Durchschnittszahlen sämtlicher Klassen der betreffenden Lehranstalten anzusehen, aber die mit der Angelegenheit Vertrauten wissen, daß einzelne Klassen, zumeist die Oberklassen, einen ganz erheblich höheren Prozentsatz aufweisen. Auch hierfür wird in dem betreffenden Artikel der „Monatsschrift" der Nachweis geführt, der ergibt, daß an einem Realgymnasium Stettins für einzelne Mittel- und Oberklassen 40, 41, 50 und 69 Proz. der Schüler vom Turnen gänzlich befreit sind.

Sind diese Tatsachen an sich schon unerfreulich genug, so ergibt sich ein noch unerfreulicheres Bild, wenn man zu den bereits mitgeteilten Prozentzahlen noch jene Schüler hinzurechnet, die aus irgend welchen nicht gesundheitlichen Gründen nur von einem Teile des Turnunterrichtes befreit sind, also wöchentlich nur zwei- oder einmal turnen. Die an einem Berliner Gymnasium nach dieser Richtung hin ermittelten Zahlen wiesen nach, daß an jener Lehranstalt im Winterhalbjahre 1904/05 von der Obertertia an aufwärts nicht die Hälfte, rechnet man Obersekunda und Prima allein, nicht einmal ein Drittel aller Schüler der betreffenden Anstalt am Turnen voll teil-

nahmen. Das sind in der Tat ungesunde Zustände, deren Besserung als eine dringende Notwendigkeit erscheint.

Der Gründe für das Anwachsen der Schar der vom Turnen befreiten Schüler gibt es mehrere. Schon in einer Ministerial-Verfügung vom 9. Februar 1895 wird hervorgehoben, „daß hinsichtlich der zum Zwecke der Befreiung vom Turnunterricht seitens der Schüler vorzulegenden ärztlichen Zeugnisse bedauerliche Erfahrungen auch anderweitig vorliegen, welche die Schulverwaltung diesen Zeugnissen gegenüber zu einer gewissen Zurückhaltung nötigen, zumal mehrfach die Beobachtung gemacht worden ist, daß manchen Ärzten eine genaue Kenntniß des Turnbetriebes überhaupt und der verschiedenen im Schulturnen gebräuchlichen Übungsformen im besonderen, sowie der den Schülern dabei zugemuteten Anstrengung noch abzugehen schien. Gleichwohl halte ich es aus verschiedenen Gründen nicht für angezeigt, derartige Zeugnisse nur gelten zu lassen, wenn sie von einem Kreisphysikus ausgestellt sind". Die in dieser Verfügung gekennzeichnete Unkenntnis unseres modernen Schulturnbetriebes ist auch heute noch bei einem großen Teile unserer Ärzte vorhanden; das beweisen häufig genug die für die Dispensation angeführten Gründe. Weiterhin trägt auch das Elternhaus einen Teil der Schuld, indem die Eltern urteilslos oder um den Wünschen ihrer Söhne, denen aus irgend einem Grunde die Turnstunden unbequem sind, entgegenzukommen, die Befreiung durch den Hausarzt bewirken lassen. Letzterer befindet sich dann den bestimmt ausgesprochenen Wünschen der Eltern gegenüber in einer unangenehmen Lage, und er wird schließlich um so eher seine Bedenken schwinden lassen, je fremder ihm, wie bereits erwähnt, der heutige Betrieb des Schulturnens ist. Das ist von verschiedenen Ärzten, die genaue Kenner unseres Turnwesens sind, nachdrücklich hervorgehoben worden, wie auch weiterhin von ihnen stets betont worden ist, daß es nur wenige Krankheiten gibt, so z. B. Herzkrankheiten, die, wenn dem Kinde der Schulbesuch überhaupt möglich, eine Befreiung vom gesamten Turnunterricht rechtfertigen.

Welche Gründe aber sind es nun, die den Schüler veranlassen, sich vom Turnen frei zu machen? Für eine geringe Anzahl Schüler, die aus Gründen der Bequemlichkeit dem Turnen nicht zugetan sind, wird dies die Ursache sein; für die größere Anzahl der Dispensierten jedoch, und vor allem für die aus den oberen Klassen, wird die ungünstige zeitliche Lage der Turnstunden der Grund sein, da in vielen Fällen die Schüler einer Turnstunde wegen die Ausnutzung des Nachmittages verlieren. Würde es bei Aufstellung des Stundenplanes zu ermöglichen sein, daß neben der am Nachmittag stattfindenden Turnstunde auch ein wissenschaftliches Unterrichtsfach die Anwesenheit des Schülers forderte, so würde mit Sicherheit ein bedeutendes Herabgehen der Prozentzahlen der Dispensierten zu erwarten sein. In noch weit höherem Maße freilich würde dies der Fall sein, wenn der schon oft und mit Nachdruck gestellten Forderung, wonach die Erteilung des Berechtigungsscheines zum Einjährigfreiwilligendienst nicht nur von den wissenschaftlichen Leistungen, sondern auch von dem Nachweis des Vorhandenseins einer gewissen Summe körperlicher Fertigkeiten abhängig gemacht würde, die Erfüllung beschieden wäre. [Sehr richtig! Die Red. des Pädag. Arch.]

Von großem Interesse dürfte es sein, die Verhältnisse in Hannover nach der fraglichen Seite hin einer Betrachtung zu unterziehen. Die für die städtischen höheren Lehranstalten alljährlich festgestellten und in den Jahresberichten der Stadt-Turninspektion veröffentlichten Ermittelungen über die Anzahl der vom Turnen gänzlich befreiten Schüler bleiben erfreulicherweise weit hinter den oben angegebenen Zahlen zurück. Am Lyceum I und II, dem Realgymnasium I, der Leibnizschule, der Oberrealschule, den Realschulen I, II und III (letztere Oberrealschule in Entwickelung) betrug im Winterhalbjahre 1904/05 der durchschnittliche Prozentsatz der vom Turnen gänzlich befreiten Schüler 6 Proz. und zwar schwanken die Ziffern zwischen 2,4 Proz. (Realschule I) und 8,4 Proz. (Realgymnasium I). Auch bei uns ergibt sich ein ganz erhebliches Anwachsen der Prozentzahlen der vom Turnen befreiten Schüler der oberen Klassen; so schwankt beispielsweise die Zahl der Dispensierten der Prima der Vollanstalten zwischen 25 und 35,3 Proz. Neben den gänzlich Befreiten ist von einzelnen höheren Lehranstalten der Stadt noch ein teilweise erheblicher Prozentsatz der Schüler, der an einer Anstalt bis zu 17,7 Proz. ansteigt, von der Teilnahme an einer der drei wöchentlichen Turnstunden befreit. Die Ursache dieser Befreiung ist fast ausschließlich zurückzuführen auf die zeitliche Lage des Konfirmandenunterrichtes, der an einzelnen Tagen der Woche die letzten Unterrichtsstunden des Vormittags in den in Frage kommenden Klassen in Anspruch nimmt. Diese Verkürzung des Turn-

unterrichtes zugunsten des Konfirmandenunterrichtes kann nur mit Bedenken betrachtet werden angesichts der Erwägung, daß durch die Verkürzung der Turnzeit, welche ohnehin gegenüber der durch den Konfirmandenunterricht noch gesteigerten geistigen Belastung der Schüler knapp genug bemessen erscheint, dem Körper während seiner wichtigsten Entwickelungsperiode nicht in vollem Umfange das ihm zugewiesene Maß von Kräftigung und Schulung zuteil wird. Mit Rücksicht darauf möge dem Wunsche Ausdruck gegeben werden, durch Verlegung des Konfirmandenunterrichtes auf die Nachmittagsstunden diesem Übelstande abzuhelfen. (Hannov. Tageblatt.)

19.

Königliche Technische Hochschule zu Hannover. Im Herbst 1905 fanden Diplomvorprüfungen statt, wobei den Vorsitz hatten in der Abteilung I für Architektur Prof. Roß, in der Abteilung II für Bau-Ingenieurwesen Geh. Regierungsrat Prof. Arnold, in der Abteilung III für Maschinen-Ingenieurwesen Prof. Troske, in der Abteilung IV für Chemie und Elektrotechnik Prof. Dr. Heim.

Von den 138 Bewerbern haben die Prüfung abgelegt mit:

	Bestanden	Gut	Mit Auszeichnung bestanden	Insgesamt
In der Abteilung I	12	4	2	18
" " " II	19	5	2	26
" " " III	21	12	5	38
" " " IV für Chemie	2	1	1	4
" " " IV " Elektrotechnik	7	1	—	8
Zusammen	61	23	10	94

An den Prüfungen nach der neuen Diplomprüfungsordnung nahmen als Kommissare des Ministers der öffentlichen Arbeiten teil in der Abteilung I der Regierungs- und Baurat Steven, Abteilung II der Oberbaurat Muttray, Abteilung III der Geh. Baurat Bindemann. (Hannov. Tageblatt.)

20.

Unsere Volksschüler im Theater. Seit einigen Jahren hat der Lehrerverein Hannover-Linden es ermöglicht, daß für die Volksschüler Hannovers und Lindens in unserem Hoftheater besondere Schülervorstellungen zu sehr geringen Preisen gegeben werden. In den früheren Jahren ward Schillers „Wilhelm Tell", welches Drama vorher in den ersten Klassen der Volksschulen unter Anleitung des Lehrers gelesen war, den Kindern vorgeführt. Man muß selbst gesehen haben, mit welcher Anteilnahme unsere Volksschüler den Vorgängen auf der Bühne folgten, wie ihre Augen leuchteten vor Freude über den ihnen gebotenen Kunstgenuß, und dann kann man nur sagen, daß solche Vorführungen klassischer Stücke einen hohen bildenden Wert für unsere Jugend haben. Am 25. November 1905 fand nachmittags wieder eine derartige Schülervorstellung im Hoftheater statt, und zwar wiederum „Wilhelm Tell", während im Laufe des Januar desselben Jahres Schillers „Jungfrau von Orleans" gegeben wurde.

Auch in anderen deutschen Städten finden solche Schülervorstellungen statt, und man hat damit nur gute Erfolge erzielt. Steht doch — wie Schulrat Mahraun sagt — das Schöne in innigster Beziehung zum Guten. Betrachtung des Schönen beglückt und erwärmt, zieht vom Häßlichen und Gemeinen ab und erhebt Geist und Gemüt in das Reich des Idealen. Freude am Schönen führt auch zur Freude an schönem, d. i. edlem Wollen und Handeln. Jede Kunstbildung fördert darum auch die sittliche Entwickelung. Wir verstehen darum nicht, wie das von drei Pastoren in Barmen geleitete „Barmer Sonntagsblatt" (vgl. Nr. 25926 d. Z.) die auf Veranlassung der dortigen Schulbehörde im Stadttheater eigens für die Schüler der oberen Klassen der Barmer Volksschulen veranstaltete Tell-Aufführung für überaus bedenklich halten kann. Wenn das Wuppertaler Kirchenblatt hierbei äußert, man sollte unsere Schulen

nicht noch mit neuen, bisher ganz unbekannten Aufgaben belasten, so müssen wir entgegnen, daß die Theater-Aufführungen nur dem Erziehungszwecke, das Kind für alles Gute, Wahre und Schöne zu begeistern und zu erziehen, dienen wollen.

Fragen wir nun: „Welchen Wert haben Theatervorstellungen für Kinder von 12 bis 14 Jahren?“ Da ist es zunächst die kindliche Phantasie, die durch sie befruchtet und genährt wird. Otto Ernst sagt: „Ohne Ideale kein Vorwärtsstreben und keine Vorwärtsentwickelung. Ohne Phantasie keine Ideale. Das Ideal ist ein Erzeugnis der produktiven Phantasie.“ Damit ist die normale, nachschaffende Produktivität des voll ausgerüsteten Menschen gemeint. Das oben angegebene Alter ist nun besonders geeignet zur Befruchtung der Phantasie durch edle, große und lebhaft wirkende Einflüsse; denn jetzt setzt eine energischere Verstandesentwickelung ein, und das allmähliche Erwachen zur selbständigen Vernunft beginnt. Später tritt leicht — wenn solche Eindrücke fehlen — eine zu spezifische Verstandes- und Berufsbildung ein. Die ganze reifere Jugend muß deshalb unter dem schöpferischen Einflusse der schönen, erhebenden und erquickenden Bilder stehen, welche die Phantasie empfangen. Eine Jugend ohne solchen Schwung und ohne solche Begeisterung ist ein Frühling ohne Blüte; es kann ihm kein Sommer und kein Herbst mit Früchten folgen. Die Phantasie lebt aber von der Nahrung, welche die Sinne ihr zuführen. Deshalb wird auch von der Pädagogik der Wert der Anschauung so sehr betont. Das Schauspiel ist besonders geeignet, dem Ohr und Auge eine abwechselungsreiche Fülle von Eindrücken zu bieten. Man könnte nun der Ansicht sein, daß diese durch das Schauspiel gebotenen Eindrücke zu zahlreich und zu lebhaft und deshalb aufregend und verwirrend für das Kind seien. Gewiß, verfrühter und allzu häufiger Theaterbesuch kann schädlich wirken; aber ein Schüler von 12 bis 14 Jahren wird einen nicht allzu häufigen Theaterbesuch sehr gut vertragen; krankhaft erregte Naturen können ja ausgeschlossen werden. Keine Dichtungsart regt die Produktivität selbst des Schwerfälligsten so dringlich und unwiderstehlich an, wie das Drama. Die fortwährend bewegte Handlung, die Mannigfaltigkeit der Charaktere fordert den Zuschauer zu einer ähnlich bewegten, mit- und nachschaffenden Tätigkeit auf. So hat das Schauspiel für die Phantasie, die doch auch durch die Pädagogik ausgebildet werden soll, eine hohe erziehliche Bedeutung. „Nehmt dem Menschen die Phantasie oder verkümmert sie ihm, und ihr nehmt ihm Erwartung, Hoffnung und Sehnsucht, also den besseren Teil seines Glückes.“

Wenn das „Barmer Sonntagsblatt“ es als zweifelhaft hinstellt, ob Kinder in dem Alter von 12 bis 14 Jahren überhaupt das Verständnis mitbringen zu einer solchen Aufführung, so müssen wir diesen Zweifel zurückweisen; werden doch zu den Schülervorstellungen nur Dramen genommen, deren Stoff im Schulunterrichte dem kindlichen Verständnisse nahegebracht ist, die die Schüler in der Schule vorher unter Leitung des Lehrers gelesen haben. Alle dem Verständnisse hemmend entgegentretenden Momente sind also bereits aus dem Wege geschafft. Dabei aber bietet das Drama dem Schüler auch wieder Neues, wozu es durch den Unterricht die anknüpfenden Vorstellungen erhalten hat. Die Bedeutung des Schauspiels besteht zweitens darin, daß es den Gesichtskreis des Schülers innerhalb der menschlichen Gesellschaft ganz wesentlich erweitert. Gibt es doch viele Schüler, die selten oder nie in die Lage kommen, andere Lebensverhältnisse als das eigene aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Vorausgesetzt muß natürlich dabei werden, daß nur wahre Kunstwerke, auch in moralischer Hinsicht, den Schülern geboten werden. Viel menschliches Unglück hat darin seinen Grund, daß Menschen einander nicht verstehen und nicht verstehen mögen. Man will anderen nicht gestatten, anders zu sein, als man selbst ist. Darum ist es von großem Segen, daß der Mensch schon an der Schwelle des Jünglings- und Jungfrauenalters wenigstens eine Ahnung davon empfange, daß andere Menschen anders denken und empfinden können, als er selbst. Das wird seiner ganzen Entwickelung einen größeren Zug verleihen und ihn vor jeder Spießbürgerlichkeit bewahren.

Ferner ist das Drama für die ästhetische Erziehung von großer Bedeutung. Natürliche Schönheit der Bewegungen und eine reine, dialektfreie, von Ziererei und Schwulst sich fernhaltende Sprache werden den Augen und Ohren des Schülers nicht so häufig geboten, daß die Gelegenheit, die ein (auch in der Aufführung) gutes Schauspiel bietet, nicht freudig zu begrüßen wäre.

Der moralische Vorteil des Schauspiels liegt besonders in dessen Gegenständlichkeit. Das wirkliche Sprechen, die wirkliche Bewegung des Spielenden stehen unserem

Handeln näher als im allgemeinen das Gelesene, da doch Leben dem Leben näher steht als der Buchstabe. Die Helden regen von der Bühne herab unsere Nachahmung unmittelbarer, dringlicher, feuriger an als gewöhnlich die Helden aus Büchern und Bildern. Im Schauspiel tragen die großen Dinge das Gewand des Lebens und werden uns darum glaubhafter und mundgerechter gemacht.

Das Barmer Blatt wirft nun die Frage auf: „Wird nicht die Genußsucht der Kinder noch künstlich durch solche Unternehmungen gesteigert?" Gewiß gewährt auch das Schauspiel ein großes Vergnügen. Auch zum rechten Genießen soll der Mensch erzogen werden. Sind doch die Schönheiten der Welt zum Genusse da, und die menschliche Natur ist zu ihrem Glücke so angelegt, daß sie genießen will. Da ist es nun notwendig, daß die Kinder zum edlen Lebensgenuß erzogen werden, und dazu soll auch das Schauspiel als Kunstwerk dienen. Werden unsere Kinder später einmal regelmäßige Besucher eines guten Theaters, so bedeutet das eine nicht gering anzuschlagende Gewähr für eine idealere Lebensführung. Wer Liebe und Sinn für ein gutes Schauspiel hat, der geht lieber ins Theater als auf die Tanzböden, in die Tingeltangel und ähnliche Vergnügungsanstalten.

Gewiß werden zahlreiche Kinder durch den Theaterbesuch an Genüsse gewöhnt, die sie vorher nicht kannten, und werden deshalb im späteren Leben in einer gewissen Richtung höhere Ansprüche machen als frühere Geschlechter. „Höhere Ansprüche würden sie aber so wie so machen; es kommt nur darauf an, ob wir diesen Ansprüchen eine materielle oder ideelle Richtung geben wollen, ob wir den Kindern die Schönheiten des Rehrückens und des Rotweins oder diejenigen eines Kunstwerkes vor die Seele rücken wollen."

Die in dem Barmer Blatte enthaltenen Auslassungen über die Schüler-Theatervorstellungen müssen wir deshalb vom pädagogischen Standpunkte entschieden zurückweisen. Wir sehen in unserem Theater eine Bildungsanstalt auch für die reifere Jugend von größtem Werte. Hier werden den Schülern einige Stunden schönsten und edelsten Genusses bereitet. Sie erfahren, wie die Worte und Gedanken unserer Dichter, dargeboten und verkörpert auf den Brettern der Schaubühne durch ein feine und herrliche Kunst, uns hinreißen können zu herzerquickendem Lachen, aber auch imstande sind, uns ans Herz zu greifen und im tiefsten Innern uns zu erschüttern. Dadurch wird in den Kindern, die bald ins Leben hinaustreten, für alle Zeit die Sehnsucht lebendig gemacht, so Schönes und Herrliches wieder und immer wieder zu sehen und zu hören.

Schiller sagt: „Die Schaubühne ist die Stiftung, wo sich Vergnügen mit Unterricht, Ruhe mit Anstrengung, Kurzweil mit Bildung gattet." Diese Worte unseres Dichterfürsten kennzeichnen in erschöpfender Weise den Wert der klassischen Schülervorstellungen. Hier haben wir ein Erziehungsmittel ohne den unbequemen Beigeschmack des Schulzwanges, wirksamer als hundert andere, weil es als Vergnügen genossen wird. Die erhebende Wirkung, welche diese Aufführungen auf das Kindergemüt ausüben, wird nachhalten für das ganze spätere Leben. Die Pflege eines idealen Aufschwunges der Kinderseele bietet aber ein glückliches Gegengewicht gegen die verflachenden und verrohenden Einflüsse, denen sie in der materialistischen Strömung unserer Tage ausgesetzt ist. (Hannov. Courier.)

VI. Briefkasten.

Herrn Kollegen X. in B. Verehrter Herr Kollege, Sie fragen bei mir an, warum das Pädag. Archiv die Verhandlungen der „Freunde des humanistischen Gymnasiums" nicht in den Kreis ihrer Erörterungen zieht. Sollte mir eine darauf bezügliche Einsendung zugehen, so werden wir sie gern aufnehmen. Ich persönlich halte den ganzen Schutzverein der Herren Professoren Harnack und Scholz für überflüssig, weil er eine Festung verteidigt, die eigentlich niemand angreift. Seitdem die Vertreter des Humangymnasiums die Gleichberechtigung der beiden Schwesteranstalten anerkannt haben, befehdet höchstens einmal eine verhallende Stimme sein Dasein; die erdrückende Mehrheit der „Realisten" wünscht der älteren Schwester von ganzem Herzen ein blühendes Gedeihen. Wir wahrlich auch!

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv“[1]).

Eingegangen vom 20. Dezember 1905 bis 19. Januar 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
	Aus Natur und Geisteswelt. Band 80: Hubrich, Deutsches Fürstenium und deutsches Verfassungswesen. Band 83: von Hansemann, Der Aberglaube in der Medizin usw.	B. G. Teubner, Leipzig.
Bandemer	Die Heimatkunde	Gräfe u. Unzer, Königsberg i. Pr.
Beißwänger	Amos Comenius als Pansoph	W. Kohlhammer, Stuttgart.
Cauer	Von deutscher Spracherziehung	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Dilthey	Das Erlebnis und die Dichtung. Lessing, Goethe usw.	B. G. Teubner, Leipzig.
Dorenwell	Der deutsche Aufsatz. II. Teil	Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover.
Falch	Die Nibelungen-Sage	B. G. Teubner, Leipzig.
Fick	Erdkunde. II. Teil	Bleyl u. Kämmerer, Dresden.
Gansberg u. Eildermann	Unsere Jungs	B. G. Teubner, Leipzig.
	Gerhards Französische Schulausgaben. Extraits de journaux, von Ernst Dannheißer. I. u. II. Teil	Raimund Gerhard, Leipzig.
Gerlach	Pädagogische Psychologie und Logik	Carl Dülfer, Breslau.
Hoffmann	Der Waldläufer	Ed. Trewendt, Berlin.
	Kind und Kunst. 11. Jahrgang. Heft 4	Alex Koch, Darmstadt.
Kirmse, Reiße usw.	Liederbuch für höhere Schulen	Dieterichsche Verlagshandl., Leipzig.
Kraepelin	Naturstudien in der Sommerfrische	B. G. Teubner, Leipzig.
	Künstler-Steinzeichnungen. Nr. 65, 412—416	„ „
Lehmann-Schiller	Homers Odyssee	„ „
Linnarz	Chorgesänge für höhere Mädchenschulen. I. und II. Band	G. D. Baedeker, Essen.
*Meyer	Großes Konversationslexikon. Band 12	Bibliographisches Institut, Leipzig.
	Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Begründet von K. Kehrbach. 15. Jahrgang. 4. Heft	A. Hofmann u. Comp., Berlin.
Neubauer-Rösiger	Lehrbuch der Geschichte. II. Teil	Buchhandl. d. Waisenhauses, Halle a. S.
Neubauer-Seyfert	Lehrbuch der Geschichte. I. und II. Teil	„ „ „
Puls	Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. IV. und VII. Teil	E. F. Thienemann, Gotha.
Pünjer-Hodgkinson	Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache. I. Teil	Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover.
Richter	Die messianische Weissagung und ihre Erfüllung	Alfr. Töpelmann, Gießen.
Riffert	Huttens erste Tage. Luthers Abschied von der Wartburg	Schulbuchhandlung, Langensalza.
Rippel	Grundlinien der Chemie. I. Teil: Anorganische Chemie	Franz Deuticke, Wien.
	Sammlung gemeinnütziger Vorträge. Nr. 326/327; Städtische Anlagen und Stadtluft, von Prof. Nestler. Nr. 328: Gesundheitspflege auf dem Lande, von Dr. Kürz. Nr. 329: Das deutsche Studentenleben, von Ost. Wiener	Verlag des deutschen Vereins zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag.
	Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. I. Heft: Zum evangelischen Religionsunterricht, von Dr. H. Meltzer	Bleyl u. Kämmerer, Dresden.
Schroeder	Vom papiernen Stil	B. G. Teubner, Leipzig.
Schwartz	Charakterköpfe aus der antiken Literatur	„ „
	Spruchwörterbuch. 3. Lieferung	Expedition des Spruchwörterbuches, Berlin W. 35.
Thrändorf	Soziales Christentum	Bleyl u. Kämmerer, Dresden.
„	Die soziale Frage in Prima. I. Heft	„ „ „
	Viereck-Aßmanns Geschichte des Mittelalters. Dritte Abteilung. I. und II. Lieferung	Friedr. Vieweg u. Sohn, Braunschweig.
	Die Wissenschaft. Heft 11: Der Bau des Fixsternsystems, von Prof. Kobold	„ „ „ „
Witzmann	Präparations-Entwürfe zu den Gleichnissen Jesu	Bleyl u. Kämmerer, Dresden.

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

* Diese Bücher sind bereits vergeben.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. L. Freytag in Berlin.
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 3.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

1. Die Pariser „École Normale Supérieure".

Ihre Vergangenheit, ihre Bedeutung und ihre Reorganisation.

Von Prof. Dr. H. Schoen in Toulouse.

Keine Staatsanstalt hat wohl in der Geschichte des höheren Schulwesens in Frankreich eine so wichtige Rolle gespielt als die berühmte „École Normale Supérieure", der die öffentliche Meinung eine nicht minder hohe Stellung zuweist als den „Facultés des lettres" und den „Facultés des sciences". Und dies wohl nicht mit Unrecht; denn aus ihr gingen bis zur Wiederherstellung der französischen Universitäten die bedeutendsten Kräfte des französischen Lehrkörpers hervor. Man kann sagen, daß seit einem Jahrhundert beinahe die Hälfte der hervorragenden Männer Frankreichs auf dem Gebiete der Literatur, der Philosophie, der Geschichte, der Philologie, der Mathematik, der Physik[1]) und der Naturgeschichte aus dieser Anstalt hervorgegangen sind. Es möge genügen, einige Namen zu nennen: Victor Cousin, Théodore Jouffroy, M. N. Bouillet, Etienne Vacherot, Jules Simon, Emile Saisset, Francisque Bouillier, Paul Janet, Charles Waddington, Elme Caro, Léon Ollé-Laprune, Henri Joly, Ludovic Carrau, Théodore Ribot, V. A. Espinas, Emile Boutroux, Louis Liard, E. Rabier, Victor Brochard, Gabriel Séailles, Henri Lachelier, Henri Bergson auf dem Gebiete der Philosophie; Augustin Thierry, Victor Duruy, Gustave Vapereau, Challemel-Lacour, Fustel de Coulanges, H. Pigeonneau, Albert Dumont, Alfred Rambaud, Ernest Lavisse, Gabriel Monod, Vidal-Lablache, G. Maspéro auf dem Gebiete der Geschichte; Louis und Alfred Mézières, Eugène Gérusez, Ernest Havet, Alexis Pierron, Emile Deschanel, Constant Martha, Emile Burnouf, Gaston Boissier, Edmond About, Paul Albert, Francisque Sarcey, Michel Bréal, Hippolyte Taine, Prévost-Paradol, Alfred Croiset, Jules Lemaître auf dem Gebiete der Literatur und Philologie; endlich in den exakten Wissenschaften: Pasteur, Jules Jamin, Royer-Colard, Fernet, Edmond Perrier, Poirier und so viele andere Gelehrte.

Von 1830 bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts gehörten 16 ehemalige Schüler der „École Normale" zur „Académie française", 24 zur „Académie des inscriptions et belles-lettres", 25 zur „Académie des sciences morales et politiques", 21 zur „Académie des sciences" und zwei zur „Académie des beaux-arts".

Ein einziges Jahr (1848 bis 1849) sah gleichzeitig in der Anstalt drei Männer wie Taine, About und Prévost-Paradol. Professor Lavisse erzählte letztes Jahr, daß noch im Jahre 1862 einige „Normaliens" bei einer Ferienreise in den Hotelbüchern neben ihrem Namen schrieben:

[1]) Mit Absicht lasse ich die Chemie unerwähnt, da die Laboratorien der „École Normale Supérieure" bis gegen das Ende des 19. Jahrhunderts ungenügend waren.

„Voyageurs de la maison Taine, About, Prévost-Paradol et Cie.“, so sehr waren die Schüler auf ihre Vorgänger stolz. Der Titel „Ancien Élève de l'École Normale Supérieure“ ist in Frankreich dem Doktortitel oder der Bezeichnung „Membre de l'École d'Athènes[1])“ oder „de l'École de Rome“ fast ebenbürtig.

Und wenn wir von den Schülern der Anstalt zu den Professoren übergehen, so finden wir außer den schon erwähnten Namen Gelehrte wie Laplace, Berthollet, Lagrange, Haüy, Monge, Daubenton. Sie waren fast alle in den ersten Jahren der Schule tätig. Später wurden fast ausschließlich frühere Schüler der Anstalt als „maîtres de conférences“ gewählt.

Der bedeutende Anteil der „École Normale Supérieure“ an der Abteilung des Unterrichtswesens in der letzten Pariser Weltausstellung eröffnete nicht nur den Ausländern, sondern auch manchen Franzosen einen Einblick in die Gestaltung und Bedeutung jener Schule. Etwas früher hatte das hundertjährige Jubiläumsfest der Anstalt, das im Jahre 1895 stattfand, die Aufmerksamkeit des gebildeten Publikums auf sie gelenkt.

Die „École Normale Supérieure“ ist nämlich eine ganz eigenartige Institution, die in Frankreich einzig dasteht und weder in Deutschland noch in anderen Nachbarstaaten ihresgleichen hat.

In dem Jahre, in dem man angefangen hat, diese hundertjährige Anstalt zu reorganisieren, wird es sich lohnen, zu untersuchen, was diese gefeierte Schule für das Problem der Dozentenbildung in der Vergangenheit geleistet hat und in der Zukunft bedeuten soll.

Ihr Ursprung, ihre bisherige Rolle und ihre langjährige Entwickelung werden uns die nun unternommene und noch nicht zu Ende geführte Reorganisation erklären.

Indem ich diese Arbeit unternahm, habe ich dem Wunsche des Pädagogischen Archivs um so bereitwilliger entsprochen, als die wenigen Beiträge, die sich in der deutschen Literatur über die Pariser „École Normale“ finden, unzuverlässig oder wenigstens ganz unzureichend sind. Meine Hauptquellen sind außer den offiziellen Dokumenten im „Journal officiel“ Frankreichs (1795 bis 1905) und meinen persönlichen Erinnerungen folgende Werke:

1. Ein heute sehr selten gewordenes Werk aus dem Jahre 1884: „L'École normale de 1810 à 1883“, Paris, Leopold Cerf, Gr. 8°, VI und 418 Seiten. Das Buch enthält eine umfangreiche „Notice historique“ von **Paul Dupuy**.

2. „Séances des Écoles normales, recueillies par des sténographes et revues par les professeurs“. Die erste Ausgabe ist fast nicht mehr zu finden[2]). Ich habe nur die zweite, fast unveränderte Ausgabe aus dem Jahre 1800 zu Rate ziehen können (Paris, imprimerie du Cercle social, an IX de la République française). Es sind sieben Bände in 8° für die „Séances“ (Sitzungen) und drei für die „Débats“.

3. **Villemain**, Souvenirs contemporains d'histoire et de littérature.

---

[1]) Französische Anstalt in Athen für junge Hellenisten und Archäologen.

[2]) Sogar die „Bibliothèque nationale“ in Paris besitzt von zehn Bänden nur fünf.

4. Louis Liard, L'Enseignement supérieur en France, besonders Band II.

5. Fustel de Coulanges, L'École normale, in: Compte-rendu de l'Académie des sciences morales et politiques, Paris, 1884.

6. Bersot, Études et Discours, 1868 bis 1878, in „Rapports sur l'École normale", Gr. 8°, Paris, 1879, Hachette.

7. Endlich das Hauptwerk: Le Centenaire de l'École normale, 1795 bis 1895, Paris, 1905, Hachette, Gr. 4°, XLV und 699 Seiten; das Buch enthält zwei vorzügliche Arbeiten von Paul Dupuy: Les Boursiers de Louis-le-Grand, S. 1 bis 20, und: L'École normale de l'an III, S. 21 bis 209, und schöne Bilder sämtlicher Direktoren der Anstalt.

I. Gründung der Pariser „École Normale Supérieure".

Die Konvention (1794 bis 1807).

Die Geschichte der „École Normale Supérieure" ist mit allen politischen und religiösen Umwälzungen Frankreichs eng verbunden. Seit ihrer Gründung hat jede Regierungsänderung in der Schule eine entsprechende Umgestaltung hervorgebracht, so daß die Geschichte der Anstalt fast ein Resümee der Nationalgeschichte Frankreichs seit 1794 ist.

Die Pariser „École Normale" wurde wie so viele moderne französische Anstalten in der Revolutionszeit gegründet. Am 9. Brumaire des dritten Jahres der ersten Republik (30. Oktober 1794) rief sie ein Dekret der Konvention ins Leben. Sie war also aus dem Wunsche hervorgegangen, im Lande mehr Freiheit, mehr Aufklärung, mehr wissenschaftliche Bildung zu verbreiten, und sie hat von Anfang bis zu Ende des 19. Jahrhunderts dieses Ziel nicht aus den Augen verloren. Sie wollte vor allem den höheren Unterricht der Aufsicht der Priester und der katholischen Kirche entziehen.

Ursprünglich war die „École Normale" nicht ausschließlich dazu bestimmt, Lehrer für das höhere Schulwesen zu bilden. Durch die Gründung einer „École Normale" wollte die Konvention „in der ganzen Republik die für französische Bürger notwendige Bildung verbreiten" („répandre dans toute la République l'instruction nécessaire à des citoyens français"[1]). Beim Austritt aus der Anstalt sollten die Jünglinge in ihrer Provinz, in zahlreichen von der Regierung bezeichneten Städten (chefs-lieux de canton) kleinere „Écoles Normales" gründen, um die Bürger und Bürgerinnen, die sich dem Lehrstande widmen wollten, in der richtigen Methode (la vraie méthode d'enseignement) zu unterrichten.

II. Die „École Normale Supérieure" unter der Regierung Napoleons I.

(1808 bis 1815.)

Erst am 17. März 1808 erhielt die „École Normale" ihre definitive Bestimmung. Das kaiserliche Dekret, das die durch das Gesetz vom 10. Mai

[1]) Recueil de lois et règlements concernant l'instruction publique, I. Band, zweiter Teil, S. 20 bis 22.

1806 gegründete „Université de France" organisierte, gab ihr die Gestalt, die beinahe ein ganzes Jahrhundert dauern sollte.

Unter dem Namen „Pensionnat normal" sollte die Anstalt 200 bis 300 Jünglinge für das höhere Schulwesen vorbereiten. Die Schüler waren verpflichtet, ein „engagement décennal" zu unterschreiben, d. h. sie mußten schriftlich versprechen, wenigstens zehn Jahre als Lehrer tätig zu sein.

Was den Unterricht betrifft, so waren zwei Hauptabteilungen eingerichtet:

Abteilung I: Lettres, d. h. Philosophie, Geschichte, Philologie (Grammatik und Literatur); unter Philologie verstand man nur den Unterricht in den alten Sprachen; die neueren Sprachen fehlten als Spezialfach bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts.

Abteilung II: Sciences, d. h. Mathematik, Physik und Chemie, Naturgeschichte.

Die Zöglinge hörten Vorlesungen am „Collège de France", jener in Europa einzig dastehenden Anstalt, die, ohne auf irgend ein Examen vorzubereiten, rein wissenschaftliche Zwecke verfolgt. Außerdem konnten die Schüler der zweiten Abteilung einige Vorlesungen der „École Polytechnique" oder des „Museums für Naturgeschichte" hören, je nachdem sie Mathematik oder Naturwissenschaften studieren wollten.

Von der Sorbonne ist im Dekret von 1808 nicht die Rede: ein Beweis, wie unbedeutend die „Faculté des lettres" und die „Faculté des sciences" damals für die wissenschaftliche Bildung künftiger Lehrer erschienen.

Außer den Vorlesungen der erwähnten Anstalten hatten die Zöglinge in der Schule selbst sogenannte „répétiteurs"[1]) (Hilfslehrer), die ihnen die im „Collège de France" und im „Museum" gehörten Vorlesungen näher erklärten, ihnen beim Experimentieren in den Laboratorien halfen und sie in der Kunst zu lehren („l'art d'enseigner") unterrichteten.

Man wird sehen, wie die neueste Reorganisation der „École Normale Supérieure" auf diese Grundprinzipien des ersten Kaiserreiches zurückkommt, jedoch mit dem Unterschiede, daß jetzt die Sorbonne an die Stelle des Museums und des „Collège de France" tritt.

Die Zöglinge durften nicht mehr als zwei Jahre in der Schule bleiben; die Kosten trug der Staat. Beim Austreten aus der Anstalt erhielten die „Normaliens" sofort eine Stelle an einer höheren Staatsanstalt („lycée" oder „collège").

Durch ein Dekret vom 29. Juli 1815 wurden sie von jeglichem Militärdienst befreit.

Fünf verschiedene Beamtenklassen waren in der „École Normale" tätig:

1. Der „Conseiller titulaire chef de l'École Normale" (Direktor), der nur dem „Grand-Maître de l'Université" (heute Minister des Unterrichtswesens[2]) unterstellt war.

2. Der „Directeur d'études" (Studiendirektor), dem die Aufsicht über Unterricht und Disziplin anvertraut war. Bei öffentlichen Festen war er dem Dekan einer Fakultät gleichgestellt.

---

[1]) Décret impérial vom 18. März 1808, § 114.

[2]) Der „Ministre de l'instruction publique" wird heutzutage noch manchmal „Grand-Maître de l'Université" genannt.

3. Die „Répétiteurs“, die praktische Vorübungen auf die Prüfungen leiteten und die gehörten Vorlesungen erklärten.

4. Die „Maîtres-Surveillants“, die für Ordnung und Sittlichkeit dem Studiendirektor verantwortlich waren.

5. Endlich ein „Aumônier“ (Kaplan), der vom „Grand-Maître“ ernannt wurde und nur dem „Conseiller-chef“ unterstellt war.

Wie es unter dem ersten Kaiserreich zu erwarten war, spielte die Religion damals in der Anstalt eine bedeutende Rolle.

Die Zöglinge konnten beim Austreten aus der Schule drei Jahre in einem katholischen Seminar studieren und Priester werden, ohne aufzuhören, Mitglieder der „Université de France“ zu sein. „La pensée de l'Empereur“, rief Dubois bei der Eröffnungsfeier des 4. November 1847 aus, „tournait à l'idée étrange d'une sorte de congrégation laïque et célibataire“ [1]).

Zu beachten ist, daß nach 1810 von den Vorlesungen des „Collège de France“, des „Museums“ und der „École Polytechnique“ keine Rede mehr ist. Man scheint bemerkt zu haben, daß rein wissenschaftliche Institute wie das „Collège de France“ ihr Ziel verfehlen würden, wenn sie auf Prüfungen vorbereiten sollten. Und die „École Polytechnique“ hatte so wie so schon mehr Schüler, als es wünschenswert gewesen wäre.

Dafür mußten aber die Zöglinge wenigstens drei Vorlesungen der „Faculté des lettres“ oder der „Faculté des sciences“ belegen. Inzwischen hatte nämlich ein Dekret vom Jahre 1808 diese beiden Fakultäten reorganisiert. Die „Faculté des lettres“ sollte drei Professoren des „Collège de France“ und drei Philologen (professeurs de belles-lettres) der Pariser Gymnasien zählen. Die „Faculté des sciences“ sollte zwei Professoren des „Collège de France“, zwei des „Museums“, zwei der „École Polytechnique“ und zwei Gymnasiallehrer zählen.

So war die „École Normale Supérieure“ — und das ist das wichtige — schon damals eine Art pädagogisches Seminar der Sorbonne [2]), eine Art Pensionat, deren Schüler außer den Universitätsvorlesungen noch einige Privatvorlesungen für praktische Übungen (conférences de travaux pratiques) in der Anstalt selbst besuchen mußten.

So nähert sich das kaiserliche Institut allmählich dem heutigen Ideal einer reorganisierten „École Normale Supérieure“, die neben den wissenschaftlichen Vorlesungen der Universität ein pädagogisches Seminar im vollen Sinne des Wortes bilden soll.

III. Die „École Normale Supérieure“ unter der Regierung Ludwigs XVIII. und Karls X.

(Restaurationszeit.)

Die erste Restauration veränderte kaum etwas an der inneren Organisation der „École Normale Supérieure“. Ludwig XVIII. war sogar geneigt, ihr mehr Selbständigkeit zu verleihen. Während die Universitäten

---

[1]) Paul Dupuy, Notice historique, in L'École Normale, 1819, S. 13.

[2]) „Une annexe des facultés“ (Dekret von 1810).

unabhängiger wurden und der „Grand-Maître“ abgeschafft wurde, sollte die „École Normale“ einzig und allein unter der Aufsicht des „Conseil royal de l'instruction publique“ stehen: „Elle formera“, sagt ausdrücklich eine Verfügung vom 17. Februar 1815, „sous la surveillance du conseil royal de l'instruction publique, et aux frais de l'état, le nombre de professeurs et de maîtres, dont les Universités auront besoin pour l'enseignement des sciences et des lettres“[1]). Die Anstalt war also bestimmt, mit dem „Conseil royal“ in der Hierarchie der neuen Organisation eine maßgebende Rolle zu spielen.

Statt nach dem vierten Semester abgeschlossen zu sein, dauerten die Studien drei Jahre, und die Zöglinge wurden nach einer vor dem „Conseil royal“ selbst bestandenen Prüfung zu „agrégés“ ernannt.

So wurde die „Agregation“, die für andere Kandidaten die schwierigste Konkurrenzprüfung ist, für die Zöglinge der „École Normale Supérieure“ die natürliche Sanktion ihrer Studien[2]).

Es ist leicht zu erraten, daß Napoleon nach seiner Rückkehr aus Elba die kaiserliche Universität wieder herstellte und die Verfügung des 17. Februar aufhob.

Als aber der Despot auf immer fiel, hatten die Minister Ludwigs XVIII. die Februarverfügung vergessen und ließen die kaiserliche Organisation bestehen. Die „École Normale Supérieure“ überlebte die verschiedenen Umwälzungen, in denen so viele andere Institutionen zugrunde gingen[3]).

Am 5. Dezember 1815 wurde für die Anstalt von der königlichen Kommission (commission royale), die den „Grand-Maître“ ersetzte, ein Stundenplan aufgestellt, und am 14. desselben Monats wurde die Verwaltung und Disziplin der Schule neu organisiert. Auch nach dieser Verordnung dauerten die Studien drei Jahre, und diese Zeit ist von nun an nicht mehr geändert worden.

Merkwürdig ist, daß alle Schüler, d. h. sowohl diejenigen, die später exakte Wissenschaften treiben wollten, als diejenigen, die Philologie, Philosophie oder Geschichte lehren wollten, im ersten Jahre dieselben Vorlesungen hören mußten.

Es scheint also beabsichtigt worden zu sein, den Zöglingen eine möglichst universale Bildung zu geben. Daß Latein und Griechisch auch für zukünftige Lehrer der Mathematik und Physik als eine Hauptsache galt, ist für jene Zeit charakteristisch. Der Sohn eines damaligen „Normalien“ hat in den Papieren seines verstorbenen Vaters einen Stundenplan gefunden und mir denselben freundlichst geliehen. So können wir ganz genau wissen, welche Fächer ein „Normalien“ vor genau 90 Jahren besonders studierte.

---

[1]) Ordonnance portant règlement sur l'instruction publique, 1815, Titre II, art. 4.

[2]) „Agrégé de l'Université“ ist eigentlich kein Titel; dem „agrégé“ wird kein Diplom erteilt. Die „Agregation“ ist eine Konkurrenzprüfung für Plätze in den Gymnasien (bzw. in den medizinischen und juristischen Fakultäten), bei welcher unter 100 bis 150 Kandidaten oft nur sechs oder sieben ernannt werden.

[3]) Vgl. Liards ausgezeichnetes Werk: „L'Enseignement supérieur en France“, Band II, und meinen Beitrag zur Geschichte der französischen Universitäten: „Die französischen Hochschulen seit der Revolution“, München, 1896, Akad. Verlag.

Stundenplan eines Zöglings der „École Normale Supérieure" in den beiden ersten Semestern.

(Abteilung für Philologie, Philosophie, Geschichte, Mathematik, Physik, Chemie und Naturwissenschaften, im Jahre 1815.)

Fach	wöchentlich
Griechisch	3 Privatvorlesungen (conférences)
Latein	3 „ „
Französische Literatur	3 „ „

Alle drei Professoren sollten hauptsächlich allgemeine und vergleichende Grammatik lehren.

Fach	wöchentlich
Logik (Philosophie, exkl. Metaphysik[1])	1 Vorlesung
Mathematik	1 „ (Algebra, Gleichungen des ersten und zweiten Grades)

Es wird gewiß auffallen, daß ein künftiger Lehrer der exakten Wissenschaften im ersten Jahre **nur eine Vorlesung** (conférence) für Mathematik hört und daß überhaupt so wenig Vorlesungen stattfinden. Doch ist wohl anzunehmen, daß die Vorlesungen nach der alten französischen Methode zwei Stunden dauerten. Sogar in den „Lycées" und „Collèges" dauerte bis zur neuen Reform des höheren Schulwesens[2]), d. h. bis zum Jahre 1902, eine Lehrstunde (une classe) 120 Minuten (8 bis 10 Uhr oder 2 bis 4 Uhr). Es war die französische Tradition. Erst seit drei Jahren dauert wie in Deutschland die Lehrstunde eine Zeitstunde bzw. 55 Minuten wegen der Pause, und das ist meiner Ansicht nach der größte Vorteil der Reform; sie wird jedoch noch lange nicht von allen Lehrern gebilligt.

Im zweiten Jahre hatten die künftigen Lehrer der exakten Wissenschaften selbstverständlich mehr Mathematik und Physik; die zukünftigen Philologen und Philosophen trieben meist vergleichende Literatur und Psychologie.

Im dritten Jahre aber hatten die Philologen nur vier Vorlesungen wöchentlich (zwei Lehrer für Grammatik und Rhetorik, d. h. Literatur); die künftigen Lehrer der exakten Wissenschaften hatten kaum mehr Stunden (sechs Vorlesungen für Mathematik, Chemie, Physik, Mechanik, Anatomie, Zoologie).

Doch die Regierung war bestrebt, die Hauptsache, d. h. die **Praxis**, nicht aus den Augen zu verlieren. Zu diesem Zwecke war ganz besonders empfohlen, die älteren Schüler aus dem dritten Jahre so viel wie möglich die Vorlesungen und Exerzitien der ersten und sogar der zweiten Abteilung besprechen zu lassen: „Les élèves de la troisième année", sagt ausdrücklich

[1]) Unter dem zweiten Kaiserreiche wurde sogar die „classe de philosophie" durch die „classe de logique" ersetzt und die „Agrégation de philosophie" als gefährlich aufgehoben.

[2]) Vgl. meinen Aufsatz in der „Deutschen Rundschau" vom 4. Oktober 1902: Die bevorstehende Reform des höheren Schulwesens in Frankreich.

eine Verordnung vom Jahre 1815 [1]), „ne suivant pas un grand nombre de conférences, seront employés, autant que possible, à faire les répétitions des cours de la première et même de la seconde année“. Es war wenigstens ein Versuch, das erste und wichtigste Ziel einer höheren Lehrerbildungsanstalt zu erreichen, nämlich die spezifische Vorbildung des künftigen Lehrers zur Kunst des Unterrichtens. Die Frage ist nur, ob die Wahl der schon erwachsenen Kameraden als Schüler eine glückliche war.

Eine Neuerung, die die politischen Absichten der Regierung verrät, war im dritten Jahre der moralisch-politische und religiöse Unterricht, den die Jünglinge mit ihren persönlichen Bemerkungen in den Hauptpunkten schriftlich zusammenfassen mußten.

Es war das schon ein Versuch, die individuellen Ansichten eines jeden Schülers zu prüfen und die Freiheit des Denkens möglichst einzuschränken.

Bis 1825 blieb die „École Normale Supérieure“, wie sie durch die Dekrete von 1815 und 1818 organisiert worden war.

Doch der katholischen Reaktion, die zur Revolution von 1830 führen sollte, war die Anstalt, in der trotz aller moralischen und religiösen Vorlesungen und Exerzitien freie Wissenschaft getrieben wurde, ein Dorn im Auge. Die Erklärungen des „Conseil royal de l'instruction publique“ vom 27. Februar 1821 sind in dieser Beziehung höchst charakteristisch und bedürfen wohl keines Kommentars. „Notre but“, heißt es daselbst, „est de disposer le corps enseignant à prendre un esprit conforme aux devoirs qui lui sont imposés, de donner à la jeunesse une direction religieuse et monarchique, en l'attachant en même temps aux institutions dont la France est redevable à son roi, et de resserrer les liens qui doivent unir au clergé, dépositaire des doctrines divines, le corps chargé de l'enseignement des sciences humaines“ [2]).

Schon war aus der „Commission de l'instruction publique“ ein „Conseil royal“ geworden (1. November 1820), schon hatte die „große Verfügung“ (la grande ordonnance) vom 27. Februar 1821 dem Präsidenten dieses Rates die Ernennung sämtlicher Lehrer und Professoren überlassen. Bald wurde für diesen Präsidenten der alte Titel eines „Grand-Maître“ zu neuem Leben erweckt. Ein Priester, der Abt Frayssinous, wurde mit diesem Amte bekleidet. Und je mehr die ganze „Université de France“ unter die allmächtige Autorität dieses Priesters gesetzt wurde, desto gefährlicher schien die „École Normale Supérieure“, aus der schon solche freie Geister wie Jouffroy, Royer-Collard, Jordan hervorgegangen waren.

So hob der despotische „Grand-Maître“ Frayssinous am 6. September 1822 die schon berühmte „École Normale Supérieure“ einfach auf und ersetzte sie durch kleinere provinzialische „Écoles Normales“, die fern von der Hauptstadt den Wünschen der Pariser Regierung unterwürfiger und leichter zu zügeln sein sollten. In einem Rundschreiben (circulaire) an

---

[1]) 5. Dezember: „Règlement des Études“, dispositiones générales, § 30.

[2]) Bericht des Herrn de Corbières, des Präsidenten des „Conseil royal de l'instruction publique“. Paris, 1821.

die Rektoren der verschiedenen Provinzialakademien spricht der „Grand-Maître“ seine Absicht klar und deutlich aus: „Je sais que mon administration doit être paternelle et que la force sans modération se précipite et se brise d'elle-même; mais je sais aussi que la vigilance est mon premier devoir, et que la modération sans force n'est que de la pusillanimité. Celui qui aurait le malheur de vivre sans religion, ou de ne pas être dévoué à la famille régnante, devrait bien sentir qu'il lui manque quelque chose pour être un digne instituteur de la jeunesse. Il est à plaindre; même il est coupable: mais combien ne serait-il pas plus coupable encore s'il avait la faiblesse de ne pas garder pour lui seul ses mauvaises opinions! Je n'ai pas le droit d'interroger les consciences: mais, certes, j'ai bien celui de surveiller l'enseignement et la conduite.“

IV. Die „École Préparatoire“ vom Jahre 1826.

Wie es zu erwarten war, blieben die provinzialischen „Écoles Préparatoires“ in jeder Beziehung untergeordnet und unbedeutend. Nicht die gelehrtesten Männer, sondern diejenigen, die ihre Orthodoxie und Unterwürfigkeit bewiesen hatten, wurden an die größten Gymnasien berufen[1]). Sogar Monseigneur Frayssinous mußte die Unzulänglichkeit der provinzialischen Anstalten anerkennen, und schon im Jahre 1826 versuchte er die Pariser Vorbereitungsanstalt in den Gebäuden des „Collège Louis-le-Grand“ unter dem Namen „École Préparatoire“ wiederherzustellen.

Doch auch diese Anstalt bestand nicht lange.

Als im Jahre 1829 Lefebvre de Batimesnil den Abt Frayssinous ersetzte, war sein erstes Bestreben, in der Pariser „École Préparatoire“ die frühere Unabhängigkeit und wissenschaftliche Grundlage wieder herzustellen. Schon im Oktober 1828 durften die Schüler die Gebäude des „Collège Louis-le-Grand“ verlassen, um ein eigenes Gebäude zu erhalten. Das Ministerium Polignac wagte es nicht, an der Anstalt irgend etwas wesentliches zu ändern. Es ließ nur die Eintrittsbedingungen streng regeln und gestattete den Schülern der „École Préparatoire“, einige Vorlesungen der Sorbonne zu belegen. So erhielt die Pariser „École Normale“ unter dem Namen „École Préparatoire“ nach und nach die Gestalt, die sie ein halbes Jahrhundert lang behalten sollte.

V. Die „École Normale Supérieure“ unter der Julimonarchie.
(1830 bis 1848.)

Die liberale Regierung von 1830 bis 1848 konnte eine freisinnige wissenschaftliche Anstalt wie die „École Normale“ nur begünstigen. Zuerst gab sie ihr ihren früheren Namen zurück. Der berühmte Victor Cousin war die Seele aller Reformen innerhalb der „Université de France“. Er nahm sich ganz besonders der „École Normale Supérieure“ an. Nach und nach wird der Unterricht in der alten, so vielen Wand-

[1]) Siehe Le Centenaire de l'École Normale, Résumé historique, S. 223 bis 225.

lungen ausgesetzten Schule vollständiger: er entspricht schon besser den Forderungen der modernen Wissenschaft und des modernen Lebens.

Die neueren Sprachen treten — aber ganz bescheiden — in die Schule ein, und ohne daß eine bestimmte Zahl Stunden festgesetzt worden wäre, als ob sie sich zu entschuldigen hätten, neben den älteren Schwestern einen kleinen Platz einnehmen zu wollen. Sie werden aber den gewonnenen Boden nicht mehr verlieren und nach 60jähriger geduldiger Anstrengung in der „École Normale“ volle Ebenbürtigkeit erkämpfen.

Ebenfalls werden Geschichte und exakte Wissenschaften mehr begünstigt. Der Fortschritt tritt klar und deutlich zutage, sobald wir den Stundenplan der Jahre 1830 bis 1848 mit demjenigen des Jahres 1815 (siehe oben III, S. 135) vergleichen.

Abteilung Lettres (erstes und zweites Semester) 1830 bis 1848.

Fach	wöchentlich	Bemerkungen
Griechisch	1 Prof. 3 Vorlesungen	sollen vor allem vergleichende Grammatik treiben
Latein	1 „ 3 „	
Literatur (belles-lettres)	1 „ 2 „	(Poetik und Rhetorik)
Philosophie	1 „ 2 „	Theorie ohne Geschichte der Philosophie (!)
Alte Geschichte	1 „ 2 „	(Institutionen, Literatur, Religion, Kunst)
Mathematik	1 „ 1 Vorlesung	werden in drei anderen Extrastunden „privatim“ (ohne Professor) „repetiert“
Physik.	1 „ 1 „	
Naturgeschichte	1 „ 1 „	
Moderne Sprachen . .	Conférences libres — unbestimmte Zahl	

Im dritten und vierten Semester haben die zukünftigen Philologen und Philosophen wöchentlich zehn Vorlesungen in der Schule, nämlich Geschichte der Philosophie, Geschichte der alten Literaturen, Geschichte der französischen Literatur, Geschichte der fremden (modernen) Literaturen, Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Dazu belegen die Kandidaten einige Vorlesungen der „Faculté des lettres“, je nach dem Fach, in dem sie die Facultas docendi erwerben wollen.

Das dritte Studienjahr soll vor allem Pädagogen bilden, die Zöglinge zur kritisch-wissenschaftlichen Methode („l'esprit critique“) und praktischen Anwendung dieser Methode (la pratique des méthodes) erziehen. Die Schüler werden in vier Abteilungen geteilt:

I. Grammatik: führt zur „Agrégation de grammaire“, die für künftige Lehrer der Septima bis Tertia bestimmt ist.

II. Humanitäten und Rhetorik: führen zur „Agrégation des lettres“, die für Lehrer der „Rhétorique“ (Unterprima) und Sekunda bestimmt ist.

III. Geschichte: führt zur „Agrégation d'histoire“.

IV. Philosophie: führt zur „Agrégation de philosophie“[1]).

[1]) Notice historique vom Jahre 1884, S. 41, wo aber irrtümlicherweise fünf Abteilungen statt vier angegeben werden.

Für die künftigen Lehrer der neueren Sprachen gibt es damals noch keine Vorbereitung. Sie mögen zusehen, wie sie auf eigene Faust fortkommen! Doch ein „Normalien“ hätte es damals als eine Herabwürdigung angesehen, eine Stelle als Lehrer der deutschen oder englischen Sprache zu verlangen oder anzunehmen! Herrschte nicht bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts der Glaube an die allein bildende Kraft der alten Sprachen und die Meinung, daß an der „École Normale Supérieure“ vor allem die altklassische Bildung gepflegt werden soll?

Jede Abteilung hat ihren „maître de conférences“, der wöchentlich zwei Vorlesungen hält. Doch bleibt in diesem letzten Jahre die persönliche Arbeit die Hauptsache. Den Zöglingen wird erlaubt, je nach Belieben Vorlesungen an der Sorbonne oder am „Collège de France“ zu belegen.

In der Hauptabteilung für exakte Wissenschaften haben alle Schüler im ersten Jahre gemeinschaftliche Stunden; in den folgenden Semestern aber finden wir zwei verschiedene Abteilungen, nämlich:

a) Sciences mathématiques et physiques,
b) Sciences naturelles.

Die Zöglinge besuchen wissenschaftliche Vorlesungen der „Faculté des sciences“ und haben dazu praktische Übungen in den Laboratorien der Schule. Wenn sie es nicht schon im ersten Jahre getan haben, müssen sie im zweiten Jahre, je nach dem gewählten Fach, die „licence ès-sciences mathématiques“ oder die „licence ès-sciences physiques“ bestehen.

Am Ende des dritten Jahres müssen sie ihr Doktorexamen bestehen und sich bei einer der verschiedenen Konkurrenzprüfungen für die „Agregation“ anmelden.

In ihren Hauptzügen bestand diese Organisation bis zum Anfange des 20. Jahrhunderts.

VI. Die „École Normale Supérieure“ von 1848 bis 1856.

Mit der Regierung des Prinzen Bonaparte, des zukünftigen Kaisers Napoleons III., fingen für die „École Normale Supérieure“ trübe Tage an.

Der liberale Direktor Dubois wurde durch einen Günstling Napoleons ersetzt (29. Juli 1850). Der Pater Gratry, der als „aumônier“ alles beherrschen wollte, ließ einen Gelehrten wie Vacherot absetzen (29. Juni 1851); die Vorlesungen des schon berühmten Jules Simon wurden als gefährlich einfach aufgehoben [1]).

Aber auch der Unterricht selbst wurde beschnitten. Der verhängnisvolle Minister Fortoul verbannte „die historischen und philosophischen Diskussionen“ aus dem höheren Schulwesen; in einem Briefe an den zukünftigen Kaiser spricht er seine Absichten wie auch seine Befürchtungen klar und deutlich aus: „Les méthodes suivies jusqu'à présent“, schreibt

[1]) Vgl. „Le Centenaire de l'École Normale“, Kapitel V, S. 241 bis 243.

er, „ont produit trop d'esprits dangereux (d. h. nicht monarchisch gesinnt); pour couper dans sa racine un mal qui a compromis l'enseignement public, il faut écarter de l'enseignement secondaire les discussions historiques et philosophiques, qui conviennent peu à des enfants, lorsque l'intelligence n'est pas encore formée, recherches intempestives ne produisant que la vanité et le doute.“ Um an ein Gymnasium berufen zu werden, mußte ein junger Lehrer vor den Generalinspektoren (devant une commission d'inspecteurs généraux) beweisen, daß er die moralischen (d. h. politisch-religiösen) Bedingungen (les conditions morales) erfülle, die von einem Erzieher verlangt wurden. Von diesem Standpunkte ausgehend, beschränkte Fortoul so gefährliche Wissenschaften wie Geschichte und Philosophie auf ein Minimum. In 40 Vorlesungen mußte die alte Geschichte von den alten Ägyptern bis zum Tode des Theodosius, die Weltgeschichte von 395 bis 1815 (14 Jahrhunderte!) und die ganze Geschichte Frankreichs vorgetragen werden! Metaphysik wurde sogar gänzlich ausgeschlossen[1]).

Um innerhalb der Schule jedes Streben nach Liberalismus im Keime zu ersticken, wurden endlich nach dem Staatsstreich (2. Dezember 1852) zwei „Contrôleurs“ ernannt, die direkt vom Minister abhängig waren. Ihre Pflicht war, jede Woche mündlich oder schriftlich dem Minister über Unterricht, Disziplin, Hygiene und Verwaltung Bericht zu erstatten. So war die Regierung fortwährend über alles, was in der Anstalt vorging, unterrichtet. Und ein Jahr später konnte der Minister in freudiger Zuversicht dem Kaiser versichern, daß in der einst so liberalen Schule „Alles in Ordnung sei“.

VII. Die „École Normale Supérieure“ von 1856 bis 1870.

Nach dem Tode des Ministers Fortoul (13. August 1856) kam ein gemäßigterer Politiker ans Staatsruder. Rouland unternahm mehrere Veränderungen in der „Université de France“ und nahm sich auch der „École Normale Supérieure“ an. Er gab ihr ein milderes Reglement und gewährte ihr mehr Freiheit und Selbständigkeit. Der Unterricht wurde nach und nach vervollständigt, und bald wurde die Anstalt wieder das, was sie vor 1852 gewesen war[2]).

Roulands Nachfolger Duruy, der so viel für das französische Schulwesen und besonders für die lebenden Sprachen getan hat, vervollständigte noch die Organisation der Schule. Die von Fortoul aufgehobenen Konkurrenzprüfungen der „Agregation“ wurden wieder hergestellt. Die „Normaliens“ wurden verpflichtet, am Ende des ersten Schuljahres die Prüfung als Lizentiat zu bestehen; fielen sie im Juli und im November durch, so waren sie aus der Anstalt ausgeschlossen. Die persönliche wissenschaftliche

---

[1]) Programme d'enseignement, 1852: „on doit s'abstenir de toute recherche de pure érudition et de curiosité sans résultat; on n'insistera que sur les époques classiques, sur les doctrines les plus solides (d. i. orthodox!), les plus durables et les plus approuvées.“ (Es ist kaum möglich, seine Absichten krasser auszusprechen.)

[2]) Siehe Le Centenaire de l'École Normale Supérieure, S. 247 bis 248.

Arbeit wurde immer mehr begünstigt. In der Anstalt wurde die Zahl der inneren Prüfungen nach und nach vermindert und den Schülern mehr Freiheit gewährt. Die alte Schule hatte die trüben Tage glücklich überstanden und schien in ihrer wissenschaftlichen Arbeit genug Lebenskraft zu finden, um alle politischen Umwälzungen zu überleben.

VIII. Die „École Normale Supérieure“ von 1871 bis 1904.

Nach dem deutsch-französischen Kriege, in dem die Schüler ihre patriotische Pflicht erfüllten, konnte die dritte Republik diese freieren Maßregeln nur bestätigen.

Der Minister Jules Simon hob sämtliche Prüfungen in der Schule außer denjenigen des zweiten Schuljahres auf. Letztere Examina waren kein Hindernis zur persönlichen Arbeit, denn sie bestanden aus mündlichen Fragen; fast möchte ich sie ein Familienexamen oder sogar eine Familienunterhaltung nennen. Die Schüler hatten besonders über ihre persönlichen Arbeiten zu sprechen.

Was die erste und dritte Abteilung (erstes und drittes Schuljahr) betrifft, so erschien die Lizentiatprüfung nach dem zweiten Semester und die „Agregation“ nach dem dritten Schuljahr genügend, um die Zöglinge zur Arbeit anzuspornen. Die 30 Jahre, in denen die „École Normale Supérieure“ unter der Leitung so hervorragender Direktoren wie Bersot (1871 bis 1880), Fustel de Coulange (1880 bis 1883) und Perrot (1883 bis 1902) stand, waren die glücklichsten und friedlichsten der Anstalt. Die Schule fing an, sich nach und nach den Ansprüchen des modernen Lebens anzupassen. Für Naturgeschichte wurde eine neue Abteilung gegründet, und für dieses Fach errichtete man neue geräumige Gebäude. Der Unterricht in Geographie und neuester Geschichte wurde reorganisiert. Sogar die einst so verachteten modernen Sprachen wurden gepflegt. Zuerst wurden sie zwar nicht als Endzweck gelehrt, sondern nur als Mittel zum allein wichtigen Zwecke, d. h. um die künftigen Altphilologen in den Stand zu setzen, die Arbeiten der englischen und besonders der deutschen Wissenschaft zu benutzen. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts war es einem „Normalien“ möglich, die „Agrégation d'allemand“ zu bestehen, ohne für einen Dummkopf oder für einen Faulpelz gehalten zu werden. Seit einigen Jahren ist endlich eine „Section des Langues vivantes“ gegründet worden, die der „Section de Philosophie“, der „Section d'Histoire“ und der „Section des Lettres“ völlig gleichberechtigt ist.

Den Schülern wurde nach und nach mehr Freiheit gewährt. Je mehr die Vorlesungen der Sorbonne einen wissenschaftlichen Charakter annahmen, desto leichter erhielten die „Normaliens“ die Erlaubnis, sie zu belegen. Außer den Vorlesungen der „Faculté des lettres“ oder der „Faculté des sciences“ konnten sie Vorträge im „Collège de France“ oder im „Museum“ hören, so daß ihnen Anregung und Abwechselung ebensowenig fehlte, wie den Studenten der Universität. „Dans ce gouvernement-ci“ (d. h. in der Administration der „École Normale Supérieure“), sagte im Jahre 1878 der von Jules Simon ernannte Direktor Bersot zum Minister Bardoux, „la persévérance des sujets et la bonhomie des

gouvernants ont fini par faire un internat mitigé, qui ne diffère guère de l'externat qu'en ce qu'il rend la liberté plus sensible“ [1]).

So scheint sich das Leben eines „Normalien“ allmählich dem eines gewöhnlichen Studenten zu nähern, jedoch mit dem Vorzug, daß er Dank der Freigebigkeit des Staates aller materiellen Sorgen enthoben ist [2]).

Für ihn wie für die Universitätsstudenten ist die Tatsache, daß er die Staatsprüfungen besteht, die einzige oder wenigstens die Hauptkontrolle seiner Arbeit und seines Fleißes.

Doch dieses Streben, vor allem Staatsdiplome zu erhalten und bei den jährlichen Konkurrenzprüfungen nicht nur die Examina zu bestehen, sondern vor allem die ersten Plätze zu erkämpfen, hat seine Licht- und Schattenseiten.

Wenn dadurch die politischen und religiösen Ansichten der Kandidaten bei dem Beurteilen ihrer Leistungen ausgeschlossen bleiben, so hat diese ausschließliche Vorbereitung auf eine Konkurrenzprüfung, d. h. wenn man die Sachlage etwas genauer ansieht, das fortwährende Studium eines Programmes, etwas Abstumpfendes. Die wissenschaftliche Arbeit verschwindet leicht vor dem Memorieren einiger Handbücher; und vor allem wird bei einem solchen Wettrennen eine Sache und zwar eben die Hauptsache vollständig aus den Augen verloren: nämlich die Vorbildung der Lehrer nach der praktischen Seite, d. h. die Kunst zu lehren, die Pädagogik selber.

Es ist kaum denkbar, und doch ist es so: in dem ersten und höchsten Seminar Frankreichs gab es bis zum Anfange des 20. Jahrhunderts keinen speziellen und theoretischen Unterricht in der Pädagogik [3]). Und warum wurden an der „École Normale Supérieure“ keine pädagogischen Vorlesungen gehalten? Einzig und allein, weil bei den schwierigsten Konkurrenzprüfungen für Gymnasiallehrer, bei den verschiedenen „Agregationsprüfungen“, keine Pädagogik verlangt wurde.

Eben diesem so verhängnisvollen Mangel soll nun die neueste Reform abhelfen.

IX. Die Reorganisation der „École Normale Supérieure“ und ihre Einverleibung in die Pariser Universität.

Unsere geschichtliche Skizze hat nicht nur die Notwendigkeit dieser Reform gezeigt, sie hat sie als die natürliche Folge einer langjährigen und parallelen Entwickelung der „École Normale Supérieure“ und der „Facultés des lettres“ (bzw. der „Facultés des sciences“) erscheinen lassen.

Die lange vorbereitete, rasch beschlossene Reform wird nur allmählich verwirklicht werden. Im November 1904 begonnen, soll sie erst in zwei

---

[1]) Siehe „Le Centenaire“, S. 250.

[2]) Ein Schüler der „École Normale“ hat nichts zu bezahlen. Ihm werden sogar für Kleidung und andere Ausgaben jährlich 200 Franken gegeben.

[3]) Siehe die interessante Abhandlung des Mitarbeiters des Pädagogischen Archivs Dr. Schmidkunz in den Berliner Neuesten Nachrichten vom 16. März 1901: „Zur Lehrerbildung in Deutschland und Frankreich“; vgl. von demselben Verfasser: „Geschichtliches zur pädagogischen Vorbildung der Hochschullehrer“ in „Pädagogische Reform“, 24. Jahrg., Nr. 34, Hamburg, 1900.

Jahren ihre volle Entfaltung erhalten. Wie es der neue Direktor der „École Normale Supérieure“, Professor Ernest Lavisse, mit vollem Rechte bei der Eintrittsfeier am 23. November 1904 zeigte, wäre es nicht billig, diejenigen Schüler der „École Normale Supérieure“, die ihre Studien in der Anstalt bereits begonnen haben, ihrer Rechte zu berauben. „Il fallait“, sagte er, „respecter les droits très certains des élèves de troisième et de seconde année à finir leur temps d'école sous le régime où ils l'ont commencé[1]). Nur die Zöglinge, die im November 1904 in die Schule aufgenommen wurden, mußten sich der neuen Lage unterordnen. Von ihnen wird der Erfolg der neuen Reform abhängen; die anderen werden ihre Studien in der Schule vollenden, wie sie sie angefangen haben.

Doch schon ist es möglich, sich ein Urteil über die begonnene Reorganisation zu bilden.

So lange die französischen Fakultäten und besonders die „Facultés des lettres“ viele Zuhörer und wenig oder gar keine Studenten hatten, war es kaum möglich, sich an einer Provinzialuniversität auf eine Agregationsprüfung vorzubereiten. Damit ist selbstverständlich nicht gesagt, daß es einem jungen Lehrer, der in einer Provinzialuniversität immatrikuliert war, nicht von Zeit zu Zeit gelungen wäre, die Agregationsprüfung zu bestehen; aber das verdankte er fast immer seiner persönlichen Arbeit viel mehr als den Vorlesungen der betreffenden Fakultät.

Als aber die Fakultäten und besonders die Sorbonne anfingen, so gut wie die „École Normale Supérieure“ auf die schwierigsten Konkurrenzprüfungen vorzubereiten, und ihre Schüler beim Examen ebenso große Erfolge hatten, da schien die „École Normale“ dem Staate die gleichen Dienste zu leisten wie die Sorbonne. Sie schien daher unnötig zu werden, und es war zu befürchten, ein Beschluß der Kammer könnte sie früher oder später aus Budgetrücksichten einfach aufheben.

Ihr Recht, zu leben, konnte sie nur dadurch behaupten, daß sie etwas mehr, etwas anderes als die Sorbonne und als die Provinzialuniversitäten leistete.

Es ist unmöglich, die Rolle der reorganisierten Schule besser zu definieren, als der neue Direktor selber in der schon angeführten Rede: „Messieurs“, rief er aus, „l'avenir de l'École Normale de l'Université de Paris, c'est d'être le groupe des étudiants de cette Université qui se destinent à la fonction de l'enseignement. Étudiants de l'Université, ils composeront eux-mêmes, aidés autant qu'ils voudront par nos conseils, leur éducation scientifique, bientôt libérée par la réforme des examens. Ce sera pour eux une occasion salutaire de chercher en eux-mêmes leurs aptitudes, de s'interroger, de se découvrir de bonne heure: beaucoup d'hommes se découvrent très tard ou ne se découvrent jamais. Cette éducation les dispersera dans le grand air libre de tout le monde, qu'il faut que chacun respire, dès la jeunesse, sous peine de garder toute sa vie une pâleur. Et le ralliement de ces dispersés sera

[1]) Die Rede erschien im Organ unserer „Société de l'Enseignement supérieur“: Revue internationale de l'Enseignement, Vol. XLVIII, Nr. 12.

l'éducation professionnelle, devenue le propre de l'École Normale.... Ce que j'ai dû dire tout abord, ce que je crois qui est certain, c'est que l'École Normale était en péril, qu'il fallait donc la transformer; aucune autre transformation n'était possible" [1]).

Die Zukunft der neuen „École Normale Supérieure" ist also, nicht mehr gegen, sondern für die Pariser Universität zu arbeiten. Das ist ihre Bestimmung und ihre gegenwärtige Rolle. Nachdem sie jahrelang in offener Konkurrenz mit der Sorbonne wetteiferte, um für ihre Kandidaten die ersten Plätze zu erkämpfen, soll sie von nun an mit der Sorbonne arbeiten, um die besten Studenten der Pariser Universität zu ihrem Lebensberuf vorzubereiten.

Wie wird sich nun diese Reform im einzelnen gestalten?

Erstens sind sämtliche „Maîtres de conférences" der „École Normale Supérieure" zu „Chargés de cours" [2]), „Maîtres de conférences" [3]) oder Professoren an der Sorbonne, d. h. an der „Faculté des lettres" (bzw. an der „Faculté des sciences") der Pariser Universität ernannt worden. Die Lehrkräfte der Pariser Universität werden also bedeutend vermehrt werden. Wer an großen deutschen Universitäten studiert hat und ihre Programme kennt, wird vielleicht nicht zugeben, daß die Sorbonne seit der Reform, wie es mancher Franzose behauptet, die erste Universität der Welt geworden ist. Doch ist sicher, daß der Eintritt der Professoren der „École Normale Supérieure" in die „Faculté des lettres" es erlaubt hat, bedeutende und verhängnisvolle Lücken im höheren Unterricht der Philosophie, der Philologie und der Geschichte auszufüllen.

Die „Normaliens" werden also ihre Lehrer an der Sorbonne wiederfinden, und es ist klar, daß es ganz und gar unnötig geworden ist, dieselben Vorlesungen in den Auditorien der „Faculté des lettres" und in den Hörsälen der „École Normale" zu wiederholen.

Die natürliche Folge dieser ersten Maßregel ist, daß die Schüler der „École Normale Supérieure" nicht mehr bloße Gelegenheitszuhörer einiger akademischen Vorlesungen, sondern eigentliche immatrikulierte Studenten der Pariser Universität sein werden. Für diejenigen Schüler, die im November 1904 in die Anstalt eingetreten sind, ist das schon der Fall gewesen, und in zwei Jahren werden sämtliche theoretisch-wissenschaftlichen Vorlesungen in der Schule selbst ein Ende haben: sie werden alle in den größeren Räumen der Sorbonne stattfinden.

Anstatt eine getrennte Elite zu bilden, die nur allzu leicht geneigt war, die Schüler der Sorbonne (les Sorbonniens oder etwas verächtlich les Sorbonnards) gering zu schätzen, sollen sie von nun an mit ihren Kommilitonen ein gemeinschaftliches Leben führen und mit ihnen wissenschaftlich arbeiten.

Doch wird die „École Normale Supérieure" nicht ein bloßes Alumnat sein, in dem die Stipendiaten des Staates gemeinschaftlich freie

---

[1]) Siehe Revue internationale de l'Enseignement, 15. Dezember 1904, S. 488.

[2]) Außerordentliche Professoren.

[3]) Außerordentliche Professoren, die keine öffentlichen Vorlesungen halten.

Kost und Wohnung genießen werden. Es wäre schon für einen Studenten ein bedeutender Vorteil, aller materiellen Sorgen enthoben, in einer Anstalt zu leben, wo alles zur Arbeit einlädt und wo eine herrliche, hundertjährige Bibliothek die wissenschaftlichen Forschungen erleichtert. Aber die neue „École Normale de l'Université de Paris" will mehr sein, um ihren alten Ruhm zu erhalten. Neben den wissenschaftlichen Vorlesungen der Sorbonne blieb etwas unverwirklicht, und das war eben das, was auch in der „École Normale Supérieure", wie wir gesehen haben, niemals zu vollem Rechte kam: die praktische Ausbildung der zukünftigen Lehrer.

So ist man zu dem Gedanken gekommen, aus der ehrwürdigen, heutzutage nicht mehr unentbehrlichen Anstalt eine Art pädagogisches Seminar für die besten Studenten der Sorbonne zu machen. Wer unsere geschichtliche Skizze gelesen hat, wird einsehen, wie dieser Gedanke nach den Versuchen von 1815 und 1830 bis 1848 nahelag. Anstatt zu verschwinden, soll eben die reorganisierte Schule dem in allen französischen Fakultäten vernachlässigten, wo nicht gering geschätzten Fache gelten: sie wird, wie man es richtig gesagt hat, ein Zentralinstitut für Pädagogik (un Institut central de pédagogie) sein. Es ist der Sieg der praktischen Ausbildung über die rein theoretischen Studien.

Wie wird aber von nun an unter den 1000 Studenten der literarischen Fakultät jene Elite gewählt werden?

Wie früher durch Konkurrenzprüfungen.

Es wird jedes Jahr für ganz Frankreich am Ende des Schuljahres (Juli-August) ein schriftliches und mündliches Examen stattfinden. Die besten Schüler aus den „Lycées" und „Collèges" werden Anfang Juli im Zentrum ihrer Akademie (Universitätsstadt) unter der Aufsicht des Oberinspektors (inspecteur d'académie) und seiner Assistenten (meist Gymnasiallehrer) die Aufsätze schreiben. Die Themata werden aus Paris unter versiegeltem Umschlag geschickt, und am betreffenden Tage wird vor den versammelten Kandidaten das Siegel erbrochen. So wird in allen Zentren an demselben Tage und in derselben Stunde derselbe Aufsatz für die Konkurrenzprüfung geschrieben. Die Arbeiten werden jeden Tag unter versiegeltem Kuvert nach Paris geschickt. Nachdem die zahlreichen Arbeiten von den bezeichneten Professoren korrigiert worden sind (es dauert natürlich einige Wochen), findet für diejenigen, die das schriftliche Examen glücklich bestanden haben, die mündliche Prüfung statt. Die betreffenden Schüler müssen nach Paris reisen, was für die Akademie von Toulouse (780 km) oder für das Departement der „Alpes maritimes" (880 km) sehr kostspielig ist.

Die Zahl der zukünftigen „Normaliens" wird jedes Jahr vom Minister des Unterrichtswesens bestimmt werden. Bis jetzt ist vom Dekret, das die neue Lage der Dinge bestimmt, festgesetzt worden „que le nombre des élèves, fixé par le Ministre, ne peut être inférieur au chiffre moyen des agrégés reçus au concours pendant les cinq années précédentes" (sechster Artikel). Außerdem dürfen die Kosten nicht höher steigen, als es bis jetzt der Fall war. Da die Gebäude der Anstalt 110 bis 115 Schüler beherbergen können, ist es möglich, jedes Jahr ungefähr 112 : 3 Kandidaten aufzunehmen. So werden wahrscheinlich durchschnittlich in den nächsten Jahren wie bis jetzt 35 bis 38 Pensionäre (élèves internes)

angenommen werden, nämlich 20 für die Abteilung „Lettres“ und 16 bis 18 für die Abteilung „Sciences“.

Dazu — und das ist ein wichtiger Punkt der Reform — werden Stipendiaten, die außerhalb der Anstalt wohnen müssen (élèves externes), in die „École Normale Supérieure“ aufgenommen werden. Diese werden aber die früheren Pariser Stipendiaten des Staates (boursiers d'agrégation) ersetzen und, solange das Budget nicht erhöht wird, kaum zahlreicher sein, als jene es bis jetzt waren. So werden zu den 35 bis 38 Pensionären durchschnittlich etwa 16 bis 18 „élèves externes“ jährlich hinzukommen, nämlich 12 bis 15 für die Abteilung „Lettres“ und 3 bis 5 für die Abteilung „Sciences“.

Die Resultate der letzten Konkurrenzprüfung, die mir erst nach Vollendung dieser Arbeit bekannt wurden, bestätigen obige Zahlen. Es wurden nämlich 32 Schüler für die Abteilung „Lettres“ und 20 für die Abteilung „Sciences“ aufgenommen, also im ganzen 52 Zöglinge (internes und externes mit einbegriffen[1]).

Interessant ist, zu bemerken, daß das Dekret ausdrücklich sagt, man dürfe nicht weniger als eine gewisse Zahl Zöglinge aufnehmen, den Richtern aber und der Zukunft überläßt, diese Zahl nach Gutdünken zu erhöhen. Und tatsächlich sieht man nicht gut ein, warum die Pädagogik einer Elite vorbehalten sein sollte. Somit scheinen mit Recht die gegenwärtigen Leiter des höheren Unterrichtes in Frankreich zu wünschen, daß ihr neues Zentralinstitut für Pädagogik in Zukunft möglichst vielen Studenten offen stehe. Der Direktor Lavisse hat es in der schon angeführten Rede ausdrücklich gesagt: „Nous aurons à examiner diverses questions difficiles, comme par exemple, si le concours d'entrée à l'École doit être maintenu sous la forme actuelle, si l'on ne pourra pas entrer dans le groupe normalien en troisième année. Nous procéderons lentement, avec précaution, par voie d'expérience.“ Man möchte also später alle Pariser Studenten des dritten Jahres, die später als Lehrer angestellt sein wollen, wenigstens ein Jahr in dem Institut sehen. Ob diese Hoffnung verwirklicht werden wird, kann erst die Zukunft lehren.

Wenn für ganz Frankreich nur eine Konkurrenzprüfung zum Eintritt in das neue pädagogische Institut stattfindet, so werden sich wohl jedes Jahr durchschnittlich 150 bis 200 Kandidaten anmelden. Was wird nun aus den zahlreichen Kandidaten werden, die bei der Prüfung nicht angenommen werden konnten? Es ist kaum möglich, daß in diesem Jahre der 53. Kandidat viel weniger wußte als der 52.; und doch ist der eine in die Schule aufgenommen worden, der andere nicht.

Um den besten unter den nicht angenommenen Schülern ihre Studien zu erleichtern, werden ihnen Agregationsstipendien an Provinzialuniversitäten angeboten werden. Die meisten werden wohl lieber 12- oder 1500 Franken erhalten, um sich an einer Provinzialuniversität auf ihre Agregationsprüfung vorzubereiten, als sich während eines zweiten Jahres in einer sogenannten

[1]) Siehe „Officiel de le République Française“ vom 12. August 1905.

„rhétorique supérieure“[1]) das Eintrittsprogramm der „École Normale Supérieure“ einzutrichtern. Sie werden die früheren Stipendiaten (boursiers d'agrégation) der Provinzialuniversitäten ersetzen.

Daß diese neue Einrichtung geeignet ist, der Pariser Universität die besten Schüler des ganzen Landes zuzuweisen, daß die Provinzialuniversitäten nicht zufrieden sind und im Norden und Süden, im Osten und Westen energisch protestieren, ist leicht zu begreifen. Was aus diesen Protestationen herauskommen wird, ist noch nicht einzusehen.

Nach dem Dekret des 18. November 1903 soll das neue pädagogische Institut der Pariser Universität folgendermaßen organisiert werden.

Es behält den Namen „École Normale Supérieure“ und erhält die Rechte einer juristischen Person mit eigenem Budget. Das gibt der Anstalt das Recht, Vermächtnisse anzunehmen.

Die neue „École Normale Supérieure“ steht unter der Oberleitung des „Vice-Recteurs“ der Pariser Akademie. Sie hat einen Direktor und einen „Sous-Directeur“. Der eine ist Philologe, Philosoph oder Historiker, der andere Mathematiker, Physiker oder Naturwissenschaftler.

Der Direktor wird alle fünf Jahre vom Minister nach zwei Listen ernannt, deren jede zwei Namen vorschlägt; das Vorschlagsrecht haben der „Conseil de l'Université de Paris“ und die „Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique“.

Der „Sous-Directeur“ wird ganz auf dieselbe Weise ernannt. Wie der Direktor, kann er nach fünf Jahren wieder ernannt werden.

Der Direktor und der „Sous-Directeur“ sind Mitglieder des „Conseil de l'Université de Paris“ und sitzen, je nach ihrem Fach, im „Conseil de la Faculté des lettres“ oder im „Conseil de la Faculté des sciences[2])“.

Die **innere Organisation** der Schule und der **Spezialunterricht**, der darin erteilt werden soll, werden erst in zwei Jahren beurteilt werden können, wenn einmal alle „Normaliens“ dem neuen Regime untergeordnet sind. Die Internen werden **in der Anstalt** essen und schlafen: es wird ihnen aber eine große Freiheit gelassen werden. Nur müssen sie abends um 8 Uhr, an Sonn- und Feiertagen um 11 Uhr zu Hause sein. Guten Schülern wird bei besonderen Gelegenheiten Erlaubnis gewährt, auszugehen. Man kann kaum für ein Alumnat eine freiere Organisation wünschen.

Die Externen werden wie die Studenten der Pariser Universität in möblierten Zimmern oder in Familienpensionen wohnen. Sie werden die Schule besuchen, um an dem pädagogischen Unterrichte teilzunehmen, um die Bibliothek zu benutzen und in den Laboratorien zu arbeiten.

---

[1]) Die „Rhétorique supérieure“ ist in den größten französischen Gymnasien eine besondere Klasse über der Prima, die auf die „École Normale Supérieure“ vorbereitet.

[2]) Dekret vom 18. November 1903, Artikel 4.

Die „Normaliens“, sowohl Interne als Externe, werden wie bis jetzt in zwei Hauptabteilungen geteilt sein: „lettres“ und „sciences“. Sie müssen je nach ihrem Fache in der „Faculté des lettres“ oder in der „Faculté des sciences“ immatrikuliert sein und in der betreffenden Fakultät die Hauptvorlesungen belegen[1]). Ein „Régistre de présence“, das sie vor jedem Kolleg unterschreiben müssen, bestätigt, daß sie wirklich die Vorlesungen besucht haben.

Außer den Vorlesungen der Sorbonne, die den gewöhnlichen Studenten (étudiants libres, die nicht Stipendiaten sind) zugänglich sind, sollen die „Normaliens“ in der Anstalt selbst eine vollständige technische Berufsausbildung erhalten. Seit langer Zeit ist die geringe Zahl von praktischen Übungen, die dem zukünftigen Gymnasiallehrer an der Universität zur Verfügung stehen, der Grund gewesen, warum außerhalb der Universität so viele Privatkurse für die Vorbereitung auf die Agregation bestehen können[2]). Von nun an wird der Minister jedes Jahr einige ordentliche und außerordentliche Professoren (des professeurs, chargés de cours et maîtres de conférences) der Sorbonne beauftragen, in den Auditorien der „École Normale Supérieure“ besondere Übungen zu leiten.

In diesen Stunden sollen die künftigen Lehrer die für den Erfolg des Unterrichtes so ungemein wichtige Kunst lernen, auf den Geist und auf das Gemüt der Schüler zu wirken. Sie werden auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, über ihre moralische Verantwortlichkeit als Erzieher und ihre pädagogischen Aufgaben nachzudenken. Sie werden Gelegenheit haben, im Anschluß an praktische Übungen unter Leitung eines erfahrenen Pädagogen methodische Fragen zu erörtern. Man wird ihnen erklären, wie sie einen an und für sich etwas trockenen Stoff beleben können, wie sie ein schwieriges Thema dem Geiste der Kinder zugänglich machen sollen. Man wird ihnen zeigen, wie man nicht monologisch, sondern dialogisch zu verfahren hat, denn nur zu oft besteht der Unterricht in einem Vortrage des Lehrers, dem die meisten Schüler oft gar nicht folgen. Man wird den künftigen Lehrern sagen, wie eine Klasse als ein Ganzes zu behandeln ist, wie alle Schüler zur Mitarbeit herangezogen werden müssen; denn gar leicht wird, besonders in Frankreich, der Unterricht zu einem Zwiegespräch zwischem dem Lehrer und dem besten Schüler der Klasse, während die Kameraden, geistig untätig, sich nicht verpflichtet glauben, der Diskussion zu folgen[3]). Sogar die so oft unterschätzten Kleinigkeiten, die manchem „Agrégé“ seine Autorität gekostet haben, wird man nicht unberücksichtigt lassen: man möchte den Studenten sogar sagen, wie sich

---

[1]) In bezug auf die Wahl der Vorlesungen soll den Zöglingen eine große Freiheit gewährt werden.

[2]) So kenne ich einzig und allein für Neuphilologen die Privatkurse des Herrn Dietz (Deutsch), des Herrn Stryienski (Englisch), des Herrn Wolfromm (Deutsch).

[3]) In Frankreich ist es Sitte, die unbegabten oder ganz faulen Schüler nicht zu quälen; der Lehrer beschäftigt sich gewöhnlich lieber mit den guten oder wenigstens genügenden Schülern. Das ist zum Teil eine Folge des Prämienwesens (distributions des prix); in jeder Klasse werden nämlich am Ende des Schuljahres bei der öffentlichen Schlußfeier Preise (Bücher mit und ohne Goldschnitt) verteilt. Zum Glücke ist seit einem Jahre das „Concours général“, d. h. die Konkurrenzprüfung zwischen den Pariser und den Provinzialgymnasien aufgehoben worden.

ein Lehrer vor seinen Schülern halten soll und wie sein Verhalten auf die Klasse wirkt.

Kurz, man will den künftigen Lehrer auf alle möglichen Klippen hinweisen, an denen eben die gescheitesten und tüchtigsten Köpfe so oft scheitern. Man möchte dadurch den jungen Anfängern im Lehramte die bitteren Erfahrungen ersparen, die so viele Lehrer in den ersten Jahren ihrer praktischen Tätigkeit durchgemacht haben. Der letzte offizielle Bericht spricht sich darüber klar und deutlich aus: „On est unanime à penser que l'apprentissage professionnel doit être théorique et pratique, mais surtout pratique. Point de cours prolongés, point de leçons dogmatiques, mais des entretiens simples et familiers sur les devoirs généraux du professeur, sur l'esprit de nos programmes."

Dazu werden natürlich besondere Stunden kommen, in denen das bisherige Unterrichtsverfahren kritisch geprüft wird. Der Geist der neuen Reform und der neuen Programme (l'esprit de nos programmes), die Geschichte der Unterrichtsmethoden (l'histoire des méthodes d'enseignement), die Entwickelung der Pädagogik nicht nur in Frankreich sondern auch im Auslande (l'évolution même des idées d'enseignement en France et à l'étranger[1]), das alles darf einem künftigen Lehrer nicht unbekannt bleiben.

Neben diesen pädagogischen Erörterungen sollen in den Gymnasien selbst praktische Übungen stattfinden.

Diese waren bis jetzt so gut wie unbekannt. Allerdings bestand seit langen Jahren die Einrichtung eines sogenannten „Stage"; dies war eine ursprünglich vierwöchentliche, seit mehreren Jahren aber nur 14tägige Probezeit der Kandidaten zur „Agregation" und Stipendiaten des Staates in einigen Gymnasien. Ich habe selbst vor mehr als 20 Jahren, als ich in Paris studierte, diese Probezeit freiwillig durchgemacht und zwar im „Lycée Lakanal". Dieses Gymnasium ist eine echt moderne Musteranstalt (un lycée modèle) in einem herrlichen Park zwischen Paris und Sceaux, an der die neusprachlichen Leistungen über dem Durchschnitt stehen. Die meisten Schüler wohnen in der Anstalt und stammen aus wohlhabenden Pariser Familien, in denen man die Wichtigkeit des deutschen und englischen Unterrichtes würdigt und nicht selten die Knaben während der bekanntlich zwei Monate dauernden Ferien nach Deutschland oder England schickt, ein Gebrauch, der zweifelsohne, vom rein sprachlichen Gesichtspunkte ganz abgesehen, für Gymnasiasten sehr förderlich ist.

Da ich zum größten Teile in einem deutschen Gymnasium gebildet worden bin, war es für mich höchst interessant, ein französisches Gymnasium und den von französischen Professoren erteilten Unterricht kennen zu lernen. Doch muß ich zugeben, daß französische Studenten, die von Jugend auf den Unterricht eines „Lycée" oder „Collège" kennen, von einer so kurzen Probezeit keinen großen pädagogischen Gewinn haben können. Die Studenten selbst haben diese Einrichtung niemals recht ernst genommen. Sogar wenn der Kandidat dem Unterrichte in einer Gymnasialklasse nicht ganz passiv

---

[1]) Dekret vom 18. November 1903, Artikel 9.

beiwohnte und ihn für einige Tage selbst übernahm, so war das für die Schüler eine Art „Récréation“ oder „Amüsement“. Zu einem wirklich ernsten Unterrichte gelangte man da selten. Der angehende Lehrer, der sich selbst als „Normalien“ oder „Stipendiat“ der Sorbonne (boursier d'agrégation) für sehr gelehrt hielt, hatte meist eine akademische Vorlesung im kleinen vorbereitet, oder er las den Schülern irgend etwas Interessantes vor. Und wie den Gymnasiasten solche Halbferien ganz willkommen schienen, so war auch der Lehrer oft froh, den regelmäßigen Unterrichtsgang auf derartige Weise unterbrechen zu können. In der ernsten „Revue politique et parlementaire“[1]) von Fernand Faure finden wir folgende wahrhaft belustigende Schilderung des „Stage“. „Des exercices pratiques tant de fois recommandés, un seul subsistait, mais sous quelle étrange forme! Au cours de la troisième année, chaque normalien était expédié, je n'ose pas dire déporté, dans une classe d'un lycée de Paris. Personne ne lui avait dit au juste ce qu'il allait y faire. Le professeur du lycée assistait à la première classe, lui conseillait de se tirer du mieux qu'il pourrait de celles qui suivraient, puis en général disparaissait[2]). L'arrivée du jeune normalien représentait pour lui un supplément de vacances en quelque sorte réglementaire. Quant à l'innocent stagiaire, il pouvait, s'il avait quelques souvenirs bibliques, se remémorer Daniel dans la fosse aux lions. Faire une bonne classe était son moindre souci; il s'agissait pour lui d'apprivoiser les cinquante collégiens qui épiaient malicieusement ses débuts, de vivre avec eux sans leur distribuer de punitions et cependant sans qu'on lui fit du ‚chahut‘, de ne les point ennuyer et au besoin d'appeler à son secours la lecture de quelque roman.“

Daß solche Probestunden mit der wirklichen Berufstätigkeit wenig gemein haben, ist leicht einzusehen. Und man muß gestehen, daß Professor Ernest Lavisse Recht hatte, als er in der schon erwähnten Rede sagte: „Le stage d'application que font aujourd'hui dans les lycées Normaliens et Sorbonniens ne vaut pas beaucoup mieux que rien“[3]).

So steht fest, daß der sogenannte „stage“ für die pädagogische Ausbildung des höheren Lehrerstandes ganz unzulänglich war und daß Frankreich, wie es Professor K. A. Martin Hartmann in seinen Reiseeindrücken konstatiert, in dieser Beziehung „selbst hinter Staaten zurückstand wie Canada und Chile, die man doch nicht gewohnt ist, als Bannerträger des pädagogischen Fortschrittes zu nennen“[4]).

Um diesem Übelstande abzuhelfen, wird man von nun an die „Normaliens“ wie auch die Stipendiaten der Pariser Universität längere Zeit

[1]) Band XXXVIII, Dezember 1903.

[2]) Ich muß sagen, daß Professor Beyssier, ein ausgezeichneter Lehrer, solange ich im „Lycée Lakanal“ hospitiert habe, niemals „verschwand“.

[3]) Revue internationale de l'Enseignement, 15. Dezember 1905, S. 487.

[4]) Reiseeindrücke und Erinnerungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich, Leipzig 1899, S. 189; vgl. W. Vietor, Zur Frage der neuphilologischen Vorbildung in der Zeitschrift: Die neueren Sprachen, III, 4 (1896).

— wohl mehrere Monate[1]) — einem Gymnasiallehrer anvertrauen, der sie in die Praxis seines Berufes einführen soll. Die betreffenden Lehrer werden mit Sorgfalt ausgesucht und damit beauftragt werden, dem Kandidaten nach seinen Leistungen und Anlagen Zensuren zu erteilen, die bei seiner Konkurrenzprüfung berücksichtigt werden müssen.

Man sieht, daß die Agregationsprüfung zugleich mit der „École Normale Supérieure“ reformiert werden mußte.

Das war unvermeidlich. Hätte man es nicht gewagt, so hätte ein Gegensatz bestanden zwischen dem eigentlichen Ziel des Kandidaten, d. h. dem Bestehen des Examens, und dem Weg, der zum Berufe führt, d. h. der Vorbereitung auf das wirkliche Leben. Denn bis jetzt war die „Agregation“ eine rein wissenschaftliche Prüfung, bei der leider das pädagogische Element keine Rolle spielte. Es wurde kein pädagogischer Aufsatz verlangt; der einstündige Vortrag (leçon d'agrégation) vor drei oder vier Richtern galt den Examinatoren; er zeichnete sich oft durch Gründlichkeit, Witz oder Humor aus; er wäre aber von Schülern nie und nimmermehr verstanden worden.

So bot bis heute die „Agregation“, so schwierig sie auch war, gar keine Gewähr für die praktische Fähigkeit eines künftigen Lehrers. Wie oft haben glänzende „Agrégés“ ihre Quartaner oder Tertianer nicht zügeln können und deshalb versetzt werden müssen! Deshalb hat man beschlossen, sobald die Reorganisation der „École Normale Supérieure“ vollendet ist, bei der „Agregation“ Pädagogik zu verlangen.

Diese Reform der „Agregation“ ist nicht ein erster Versuch, um das Unbefriedigende des jetzigen Zustandes zu verbessern. Sie ist mit einigen Abweichungen seit mehreren Jahren auf dem Gebiete der Geschichte erprobt worden. Professor Lavisse war die Seele der Reform. Seit 1894 hat man nämlich bei der „Agregation“ für Geschichte von den Kandidaten einen elementaren geschichtlichen Vortrag verlangt, dessen Thema dem Programme der „Lycées“ und „Collèges“ entlehnt war; diesem kurzen Vortrage folgte eine Reihe pädagogischer Fragen über die methodische Behandlung des Gegenstandes vor wirklichen Schülern, sowie auch über die Exerzitien und Aufsätze, die man im Anschlusse an das betreffende Thema geben könnte. Das war wenigstens ein Versuch, die pädagogische Fähigkeit des künftigen Lehrers zu prüfen. Das geschichtspädagogische Seminar, das Professor Seignobos vor wenigen Jahren an der Sorbonne gründete, war ein anderer Versuch in demselben Sinne. In diesem Seminare hielten die Studenten kurze geschichtliche Vorträge über leichte Themata aus dem Programme der höheren Gymnasialklassen; dabei wurde besondere Rücksicht auf die pädagogische Verwendung des Stoffes genommen.

Bei allen diesen an und für sich sehr nützlichen Übungen fehlte jedoch die Hauptsache, nämlich die Schüler selbst, deren Antworten und Fragen allein einer geschichtlichen Stunde Leben und Wert geben können.

Die einzige französische Fakultät, in der, so viel ich weiß, der pädagogische Wert eines Vortrages vor Schülern verstanden worden ist, war bis jetzt die theologische Fakultät des Boulevard Arago, die leider in

[1]) „Les exercices, ce sera le stage, assez prolongé pour qu'il soit efficace“, sagt Herr Lavisse, ohne die Dauer dieser Probezeit genauer zu bestimmen (Revue internationale de l'Enseignement, 15. Dezember 1905, S. 491).

wenigen Monaten nicht mehr zur Pariser Universität gehören wird, infolge der von beiden Kammern votierten Trennung von Staat und Kirche. Da gibt es seit der Gründung der Fakultät vor ungefähr 30 Jahren[1]) außer den homiletischen Übungen, die wohl in allen theologischen Fakultäten existieren, noch katechetische Übungen. Die Studenten müssen wöchentlich in der „École Saint-Marcel" im gleichnamigen Stadtviertel vor Mädchen und Knaben Schule halten[2]). Die Themata werden aus der heiligen Schrift so gewählt, daß die wöchentlichen, von verschiedenen Studenten gegebenen Stunden ein Ganzes bilden (z. B. die Geschichte Jesu oder die Geschichte der Apostel oder auch der Israeliten Auszug aus Ägypten und die Reise durch die Wüste). Die Kameraden der im voraus bezeichneten Studenten müssen dem Vortrage beiwohnen. Solange die Kinder in der Schule sind, ergreift kein Professor das Wort; wenn aber die Schule aus ist, wird der erteilte Unterricht zuerst von den anwesenden Studenten, sodann von den Professoren beurteilt. Es ist gar nicht zu bezweifeln, daß solche pädagogische Übungen nicht nur dem Vortragenden, sondern auch den anwesenden Studenten sehr förderlich sind.

Manche haben behauptet, man dürfe nicht auf solche Weise 30 oder 40 Schüler „opfern", um einigen Studenten zu erlauben, sich in anima vili zu üben. Ich habe aber gar nicht den Eindruck gehabt, die Schüler und Schülerinnen der „École Saint-Marcel" würden „den Experimenten der Theologen geopfert"; im Gegenteile, sie schienen dem Unterrichte mit Freude zu folgen, hatten ihre Sprüche fleißig gelernt und antworteten munter.

Man hofft nun bei den Konkurrenzprüfungen für die „Agregation" etwas ähnliches einführen zu können. Man möchte den Studenten Gelegenheit geben, in den besten Gymnasien die im pädagogischen Seminar gewonnenen Anschauungen und Grundsätze vor Schülern in einer wirklichen Unterrichtsstunde zu erproben. Dadurch soll das pädagogische Interesse der Jünglinge geweckt werden. Professor Lavisse hat diese Hoffnung in seiner Rede deutlich ausgesprochen: „Quant aux exercices d'enseignement, le principal, et même l'unique, est la leçon faite en conférence, par laquelle on se prépare à la leçon des concours d'agrégation. Mais bientôt, dans deux ans, le stage deviendra une période dans la préparation à l'agrégation, et c'est devant de vrais élèves, en pleine réalité scolaire, que le futur maître recevra de maitres en exercice l'initiation au métier" [3]).

Und wenn es gelänge, einen Kandidaten zur „Agregation" nach den schriftlichen Arbeiten vor wirkliche Schüler zu stellen, so würde er sich ohne Zweifel auch vor dem Examen üben, ein Thema so zu behandeln, wie es vor Kindern behandelt werden muß. Auch würden dadurch die

---

[1]) Die Pariser theologische Fakultät ist eigentlich die frühere französische Straßburger Fakultät, die einige Jahre nach dem deutsch-französischen Kriege nach Paris versetzt wurde.

[2]) So war es wenigstens vor wenigen Jahren, als ich den Übungen beigewohnt habe. Seitdem soll, wie ich gehört habe, diese „École Saint-Marcel" verschwunden oder ersetzt worden sein. Wohl aber hat man eine andere Schule gefunden.

[3]) Revue internationale XLVIII, 12, S. 489.

älteren Lehrer, die in einer Provinzstadt als „chargés de cours“ gearbeitet haben und seit fünf, acht oder zehn Jahren ein Schulamt bekleiden, Gelegenheit finden, ihr pädagogisches Talent an den Tag zu legen. Bis jetzt sind diese Kandidaten, die doch dem Staate öfters wichtige Dienste geleistet hatten, wenig bevorzugt worden, denn die wissenschaftliche oder die literarisch-ästhetische Bildung kam bei der „Agregation“ einzig und allein zur vollen Geltung. Es entstand dadurch bei den älteren Kandidaten, die mehrmals den Kampf vergeblich gewagt hatten, eine Neigung zum Pessimismus, ein innerer Groll, ein Mangel an wahrer Begeisterung und Berufsfreudigkeit, kurz eine Stimmung, die gewiß dem Unterrichte nicht förderlich sein kann. Mit der Heranziehung der Pädagogik in die „Agregation“ werden die jungen Leute, die nach bestandener Lizenz so glücklich waren, ohne amtliche Sorgen im Genusse eines Stipendiums zu stehen, vor ihren älteren Mitbewerbern keinen Vorteil mehr haben.

Die Frage ist nur, ob man das „Stage“ selbst ziffernmäßig abschätzen und diese Ziffern (points) bei der Beurteilung der Kandidaten mitzählen wird oder lieber eine besondere Stunde vor wirklichen Schülern der mündlichen Prüfung beifügen soll. Im ersten Falle wird das „Stage“ für die Kandidaten zum Endzweck werden, im zweiten Falle wird es ein Mittel zum Erfolg sein.

Meiner Ansicht nach wird, da sich einmal die Einrichtung der „Agregation“ als Gewähr strenger Gerechtigkeit in Frankreich eingebürgert hat, die zweite Art und Weise bessere Dienste leisten. Einerseits sehe ich nämlich nicht ein, warum man einem Lehrer, der schon seit Jahren im Amte ist, noch ein „Stage“ auferlegen sollte; andererseits wäre die ziffernmäßige Beurteilung des „Stage“ seitens der Gymnasiallehrer, die oft Freunde oder frühere Kommilitonen des Kandidaten sein könnten, nicht eben leicht. Es wäre wirklich schwierig, zwei an sich fleißige und tüchtige „Stages“ in verschiedenen Klassen und vor verschiedenen Richtern ihrem Werte nach ziffernmäßig so abschätzen zu lassen, daß man mit unfehlbarer Sicherheit behaupten könnte: dieses „Stage“ ist 17 „points“, jenes nur 16 „points“ wert[1]). Und eben diese Ziffer mehr oder weniger in der Beurteilung einer Leistung kann über das Los eines jungen Mannes entscheiden.

Der einzige haltbare Einwand ist, daß das mündliche Examen für die „Agregation“ gewöhnlich im August stattfindet und daß die Schüler in diesem Monate Ferien haben. Doch verlassen nicht alle Gymnasiasten der Pariser „Lycées“ im August die Hauptstadt. Dazu gibt es seit einigen Jahren in mehreren Pariser Gymnasien Ferienklassen für solche Kandidaten, die bei der Bakkalaureatsprüfung zurückgewiesen worden sind (sogenannte „retoqués“ oder familiär „recalés“). Warum sollten die Agregationskandidaten an diesen Schülern ihre pädagogische Kunst und Fertigkeit nicht erproben können? Es wäre gar nicht notwendig, die betreffenden Schüler in die Sorbonne zu kommandieren, sondern Richter und Kandidaten könnten sich leicht an einem bestimmten Tage in ein benachbartes Gymnasium begeben.

---

[1]) In Frankreich steigen die Zensuren gewöhnlich von 0 (ungenügend) bis 20 (sehr gut).

Die Stunde vor wirklichen Schülern würde für die Studenten wie eine Mahnung sein, mitten in den rein wissenschaftlichen Forschungen der Philologie oder Philosophie die praktische Seite ihres künftigen Berufes nicht aus den Augen zu verlieren: „Elle sera“, sagt Professor Lavisse, „pour le futur professeur un avertissement salutaire de penser toujours à son futur métier de maître, pendant l'année ou les années où il se préparera au concours… Et les futurs professeurs seront certainement prémunis contre les erreurs où tombent presque tous au début de la carrière et où beaucoup persistent jusqu'à la fin [1]).“

Jedenfalls wird es durch diesen pädagogischen Teil der Konkurrenzprüfung den Examinatoren möglich sein, die pädagogische Befähigung der zu Prüfenden zu beurteilen.

Somit sind wir beim eigentlichen Endzweck der bevorstehenden Reform, der Vorbereitung künftiger Gymnasiallehrer, angekommen. Man sieht, wie die Reorganisation der „École Normale Supérieure“ mit dieser Reform und mit dem in Frankreich so wichtigen Problem der „Agregation“ eng zusammenhing.

Ohne auf jedes einzelne der neuen Reform einzugehen, kann man bereits ihre Wichtigkeit und Tragweite einsehen. Sie bedeutet, daß sich von nun an die künftigen französischen Gymnasiallehrer nicht mehr exklusiv in theoretische Betrachtungen vertiefen dürfen, sondern, ohne die wissenschaftliche Tätigkeit aufzugeben, vor allem ihren eigentlichen Beruf, d. h. die intellektuelle und moralische Bildung ihrer zukünftigen Schüler vor Augen haben sollen.

Der Lehrer, der eine moralische Wirkung ausüben will, darf nicht abgesondert von seinen Mitmenschen leben; er muß alle Gefühle seiner Landsleute mitempfinden, alle Gedanken, die seine Zeit bewegen, selber durchdenken.

Das ist besonders wichtig in einem Lande, wo der Einzelne so viel gilt und wo die allgemeine Meinung so mächtig ist wie in der französischen Republik.

Gewiß wird im einzelnen noch manche Reform zu unternehmen sein. Doch die allerwichtigste Reform, durch die allein vielen zukünftigen Fortschritten die Bahn eröffnet werden kann, besteht eben darin, daß man von nun an den Lehrer nicht mehr wie früher ganz unvorbereitet vor die schwierigen Aufgaben des Unterrichtes stellen will, daß man die Berufsausbildung der künftigen Pädagogen pflegen wird.

Die dritte Republik hatte für den künftigen Volksschullehrer die „Écoles Normales Primaires“ gegründet. Sie konnte für ihre „Lycées“ und „Collèges“ nicht weniger tun.

---

[1]) Revue internationale de l'Enseignement, vom 15. Dezember 1905, S. 487.

---

2. „Schülervereinigungen?“

Von Oberlehrer Dr. Paul Ssymank in Rostock.

Die Frage nach der Daseinsberechtigung, dem Wert oder Unwert der Schülervereinigungen darf heute noch keineswegs als völlig geklärt und abgeschlossen betrachtet werden. Alles Experimentieren auf diesem hochaktuellen Gebiete hat noch zu keinen unbedingt sicheren Ergebnissen geführt, wenn auch verschiedene wertvolle Anzeichen, besonders in Preußen, vorhanden sind, die mit Bestimmtheit darauf hinweisen, daß man auf dem Wege ist, eine für die Entwickelung des höheren Schulwesens dringend gebotene Einheitlichkeit in dieser Hinsicht zu erzielen. Das bekannt gewordene, historische Material über Schülervereine erscheint höchst dürftig und lückenhaft; über die ältere Zeit orientiert Dr. Pilger, der Verfasser einer seinerzeit Aufsehen erregenden Broschüre über diesen Gegenstand; sonst ist man auf gelegentliche spärliche Nachrichten in Biographien angewiesen[1]). So gibt z. B. Fritz Reuter in „Ut mine Festungstid“ von einer sich Burschenschaft nennenden Schülerverbindung des Wittenberger Gymnasiums Kunde, die er auf dem Transport von Glogau nach Magdeburg 1837 kennen lernte. Von einer in Rastatt blühenden, 1856 aufgelösten Verbindung „Markomannia“ des Lyceums, der einige später berühmt gewordene Männer angehörten, er-

---

[1]) Die ältere Literatur darüber findet sich bei Hermann Schiller: Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig, 1894. S. 167. Dr. Robert Pilger, Über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien. 2. Aufl. Weidmannsche Buchhandlung. Berlin, 1880. (2 Mk.) E. Bauval: Die Memoiren eines Corpspennälers. Jena, 1891. Hermann Wickenhagen: Der Rendsburger Primaner-Ruderklub, 1880 bis 1900. Rendsburg, Programm 1900. S. derselbe in Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel, 1900. 9. Jahrg. Nr. 3. — Dr. Franz C. Müller, Nervenarzt in München: Über Schülerverbindungen. 5. Aufl. Verlagsbuchhandlung von Seitz und Schauer. München, 1896. (50 Pfg.) — Johannes Biernatzki: Die farbentragenden Verbindungen am Lübecker Gymnasium. Ihr Recht und Unrecht, Brauch und Sitte, aktengemäß geprüft. 2. Aufl. Verlag der Heroldschen Buchhandlung. Hamburg, 1904. (50 Pfg.) — Fritz Heinz v. d. Emscher: Schülerverbindungen und Gymnasialdisziplin. Zeitgemäße Betrachtungen. E. Piersons Verlag (R. Lincke, k. k. Hofbuchhändler). Dresden, 1904. (1 Mk.) — Dr. Alfred Rausch: Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze. Unter Beifügung der gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen. Buchhandlung des Waisenhauses. Halle a. S., 1904. — Prof. Dr. M. Hartmann und Privatdozent Dr. med. et phil. Weygandt: Die höhere Schule und die Alkoholfrage. Zwei Vorträge auf der 21. Mitgliederversammlung des deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke. (Erfurt, 9. September 1904.) Mäßigkeitsverlag. Berlin 1905. — Korrespondenzblatt vom 24. Aug. 1904, über Oldenburg. — Thüringer Rundschau. Nationales Wochenblatt für soziale Reform. 1904. Nr. 46 bis 48. — Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand. 13. Jahrg., Nr. 11, 12 vom 22., 29. März 1905, enthält das Protokoll der in diesem Aufsatz erwähnten Sitzungen des preußischen Landtages. — Dr. phil. Erich Anders: Schülerverbindungen. Der Gymnasiast. Wochenschrift für die Schüler der obersten Gymnasialklassen. 1905, Nr. 12. Ein Heilbronner Schülerverein und eine Heilbronner Schülerzeitung. Gymnasiast Nr. 34, 1905. — Dr. August Zapp: Aus meinem Leben. 1888, S. 61 f. — Prof. Dr. Paul Reinthaler: Aus preußischen Gymnasialstädten. 1899. — Wilhelm Schrader: Erfahrungen und Bekenntnisse. Berlin, 1900. S. 141, 149. Die interessanten Ausführungen von P. M. Pachtler über norddeutsche Schülerverbindungen (Stimmen aus Maria-Laach 1881, XX, S. 147 bis 162) und die Broschüre von Dr. E. Geradaus: Burschenband und Bierzipfel am Gymnasium (Freiburg, Herder, 1903) wurden mir erst nach Drucklegung bekannt.

zählt der katholische Schriftsteller Heinrich Hansjakob in seiner Lebensgeschichte: „Aus meiner Studienzeit“ [1]). Und auch für die neueste Zeit ist man lediglich auf magere Notizen in Tageszeitungen und pädagogischen Fachblättern angewiesen. Eine übersichtliche Geschichte der Bestrebungen der deutschen Gymnasialjugend, sich vereinsmäßig zu organisieren, ist noch nicht geschrieben worden und wird wohl auch nicht geschrieben werden; sicherlich würde sie aus den Archiven der Ministerien und Schulverwaltungen eine Menge verblüffenden Materials zutage fördern, das auch für die Erörterung des Themas von hohem Werte sein dürfte. Jedenfalls gibt die bloße Tatsache zu denken, daß man seit etwa 1812, wo sich im Königreiche Sachsen die ersten bekannten Spuren von geheimen Schülerverbindungen finden, bis zur neuesten Gegenwart andauernd einen heftigen, im letzten Grunde aber ergebnislosen Kampf gegen diese Organisationsbestrebungen der Schüler geführt hat. Man erkennt daran die völlige Unmöglichkeit, durch ein striktes Verbot die Gymnasiastenvereine auszurotten. Der Nährboden für diese ist ein wesentlicher Teil des Schullebens, der allerdings von vielen als quantité négligeable oftmals außer acht gelassen, ja vielleicht trotz der großen Wichtigkeit gänzlich vernachlässigt wird, und zwar nicht bloß von weltabgewandten, im Idealen lebenden Schulmännern, wie Arno Holz und Oskar Jerschke einen in ihrem „Trau-

[1]) 4. Aufl. Georg Weiß, Verlag. Kassel, 1902. Da diese Stelle in mehr als einer Hinsicht charakteristisch ist, sei sie hier zum größten Teile wiedergegeben: „Diese Verbindung, der auch einst Bischof Lothar von Kübel, und zwar als keiner der geringsten Brüder, angehört hatte, fand ihr Ende unter Beckert. Als sie draußen im Dörfl beim „Siebert“ an einem Abend des Jahres 1856 versammelt waren, mit all ihren Insignien als Korpsburschen, rückte unser Schill (der Schulpedell) mit einer Schar Polizeidiener an, besetzte Eingänge und Fenster und fing die Übeltäter. Die harten Karzerstrafen und die erstmalige Aufhebung sprengten das Korps für viele Jahre ... Man hat von lange her eine schwere Sünde darin gesehen, wenn Lyceisten bzw. Gymnasiasten zu einer Verbindung zusammentreten, wie sie auf Universitäten üblich sind. Und erst in neuester Zeit ging durch alle badischen Zeitungen, wie ein die badische Welt erschütterndes Ereignis, die Kunde, man habe an den Gymnasien „geheime Verbindungen“ entdeckt. Ich weiß nun nicht genau, ob dies ähnliche Vereine waren wie die Markomannen in Rastatt; ich denke mir sie aber so, und dann begreife ich den Spektakel nicht, welchen man darüber macht. Es sind das alte Neuigkeiten, und es war immer so oder ähnlich, ohne daß man ein besonderes Unglück für Staat und Kirche oder auch nur für den Einzelnen daraus bis jetzt hätte ableiten können. In der Regel erheben von den Vorgesetzten solcher Gymnasiasten diejenigen den größten Lärm, welche als Hasenfüße und Schwächlinge nie solchen Verbindungen angehört oder angewohnt haben. — Aus den deutschen Studentenverbindungen, großen und kleinen, sind allzeit Deutschlands beste und tüchtigste Männer hervorgegangen. Speziell aus der Rastatter „Markomannia“ leben heute noch in den höchsten Ämtern des Staats und der Kirche Angehörige, welche sich, ich bin dessen fest überzeugt, bis zur Stunde noch darob freuen und sich mit Vergnügen jener Tage erinnern. Was geschieht denn auf solchen Kneipen Böses? Achtzehn- bis zwanzigjährige Gymnasiasten trinken Bier, singen Volks- und Studentenlieder, machen allerlei unschuldige Ceremonien akademischer Studenten nach, vergessen so ihre viele Mühe und Arbeit in der Schule und holen sich einiges Gemüt und Poesie zum Ersatz für die Öde und Leere philologischer Pedanterie, mit der sie von den lateinischen Schulmeistern geplagt werden. Es ist ihnen diese Erholung noch mehr zu gönnen, als den Akademikern, welche als „Studenten“ erster Klasse gelten, aber oft nichts studieren, während der „Frosch“ studiert und studieren muß.

Sonst kommt nichts Böses vor in diesen Gesellschaften, und diejenigen, die eigentlich Böses und Gemeines tun, sind in der Regel die „Duckmäuser“, welche sich auf keiner Kneipe sehen lassen, im Geheimen aber viel schwerer sündigen.“ (S. 132 ff.)

mulus“ geschildert haben, sondern auch von wirklichen Praktikern der Jugenderziehung, was zum guten Teil allerdings mit der unheimlich anwachsenden Schülerzahl der einzelnen Klassen und der daraus folgenden Überlastung von Lehrern und Direktor zusammenhängt. Das so wichtige Gebiet kann man mit Oskar Jäger das „Naturleben“ oder mit Dr. Alfred Rausch treffender das „soziale Leben der Schule“ bezeichnen, und es bleibt das dauernde Verdienst des zuletzt genannten Verfassers, dieses soziologische Element eingehend und verständnisvoll untersucht und dargestellt zu haben. Seine Ausführungen zeigen deutlich die außerordentliche Kompliziertheit der ganzen Frage und lehren zugleich, warum alle Versuche, die Vereinsbestrebungen der Schüler mit gewaltsamen oder milden Maßregeln zu vernichten, ergebnislos sein müssen. Diese Tendenzen gehen aus demselben, tief im Innern des Menschen wohnenden Drange hervor, wie er sich beim Erwachsenen innerhalb des politischen, beim akademischen Bürger innerhalb des Hochschulstaates zeigt. Es ist der Trieb, das Leben innerhalb der Gesellschaft, der man angehört, möglichst selbständig und den eigenen Neigungen entsprechend zu gestalten. Dem Schüler gegenüber erscheint der Schulstaat, in dem er lange Jahre verweilen muß, als das erste große soziale Gebilde, in das er eingeführt wird, und so kann es nicht wundernehmen, wenn auch er möglichst frei vom Zwange und der Bevormundung durch Vorgesetzte in Vereinigungen von Altersgenossen und Gleichstrebenden unter mehr oder weniger klarer Ausbildung des Prinzips der Selbstverwaltung und Selbsterziehung ein soziales Eigenleben zu entwickeln strebt.

Erkennt man nun an, daß die Vereinsbestrebungen der Schüler nicht auf eine vorübergehende und auf bloßer Großmannssucht beruhende Mode, sondern auf etwas tief Innerliches, das erwachende Sozialgefühl, zurückgehen und ihnen daher nicht die Berechtigung abgesprochen werden kann: so entsteht die Frage, wie sich die Schule zu ihnen verhalten soll und inwieweit sie überhaupt eingreifen darf. In seinem Buche hat Dr. Rausch diese schulrechtliche Seite der Angelegenheit einer scharfen Kritik unterzogen und festgestellt, wo die Zuständigkeit der Schule aufhört und der Machtbereich des Hauses beginnt. Er trennt die losen Gesellschaften und Kränzchen, die er mit den nicht rechtsfähigen Vereinen und Gesellschaften des neuen bürgerlichen Gesetzbuches auf eine Linie stellt, und die eigentlichen Schülerkorporationen, die er mit den rechtsfähigen Vereinen vergleicht, d. h., denen, die das Recht einer juristischen Person besitzen. Zu den ersteren rechnet er außer den Lesekränzchen insbesondere die Jugend- und Jünglingsvereine, sowie auch die protestantischen Bibelkränzchen und die auf katholischer Seite entstandenen marianischen Kongregationen, die beide vom preußischen Ministerium — letztere unter gewissen Voraussetzungen — ausdrücklich gestattet sind. „Unter die Jurisdiktion der Schulleitung fallen sie nur, insofern die allgemeinen Schulgesetze in Betracht kommen, denen jeder einzelne unterworfen ist.“ Die Pflicht, zu beobachten, welche Wirkungen von dem Verkehr in diesen Gesellschaften ausgehen, liegt durchaus den Eltern ob. Der Schuldisziplin unterstellt sind dagegen unbedingt die eigentlichen Schülerkorporationen, die eine eigene, selbständige Körperschaft bilden und nach außen hin als solche mit ihr eigentümlichen Zwecken auftreten. Wie in der bürgerlichen Welt der Amtsrichter zu prüfen hat,

ob die Zwecke eines Vereins, der Rechtsfähigkeit zu erlangen wünscht, nicht Interessen des Staates zuwiderlaufen, so muß in der Schule der Leiter das Recht ausüben, die Satzungen der Schülervereine zu genehmigen und für sich alle die Rechte der dauernden Oberaufsicht in Anspruch nehmen, die das bürgerliche Gesetzbuch dem zuständigen Amtsgericht zuerkennt.

Betrachtet man die Dinge von diesem Standpunkte aus, so sind alle diejenigen Schüler-, Pennäler- oder Froschverbindungen von vornherein unzulässig, die sich im Geheimen gebildet haben und ohne Vorwissen der Schule ihr Dasein fristen. Streng genommen sind solche Vereinigungen allerdings schon im Hinblick auf die Reichsgesetzgebung strafbar; indessen wäre es völlig verfehlt und töricht, wollte man etwa gar sagen, ihre Verfolgung gehöre zur Domäne des Staatsanwalts, da alle Merkmale des § 128 des Deutschen Reichsstrafgesetzbuches auf sie zutreffen[1]). Ebensowenig, wie sich die vormärzlichen deutschen Bundesstaaten durch ihre Verfolgung der geheimen Studentenverbindungen bei Mit- und Nachwelt ein lobendes Gedächtnis erworben haben, dürfte ein ähnliches Vorgehen gegen die Geheimverbindungen der Schüler Beifall finden. Es würde nur, da zumeist keinerlei Staatsinteressen bedroht sind, eine nutzlose Härte bedeuten, viele Existenzen für Jahre unglücklich machen und — vielleicht analog wie bei den geheimen Studentenverbindungen — bloß dazu beitragen, daß die Geheimbündelei eher größere Dimensionen annähme, da die erhöhte Gefahr nur ein bedeutenderer Anreiz für viele sein dürfte. Außerdem bedeutete es für die Schule eine moralische Bankerotterklärung, wenn sie in solchen Fällen, statt ihren eigenen sittlichen Einfluß zu benutzen, zu den staatlichen Gerichten ihre Zuflucht nehmen wollte; abgesehen von den geheimen nationalpolnischen Schülervereinigungen handelt es sich ja doch, wie der Abgeordnete Gamp im preußischen Abgeordnetenhause (März 1905) richtig bemerkte, um jugendliche Verfehlungen, denen die Schule durch die von ihr ausgeübte Autorität und Schulzucht beikommen muß. Übrigens ist wohl heute die eigentliche Glanzzeit der geheimen Schülerverbindungen, von denen die Pilgersche Broschüre aktenmäßig eine so erschöpfende Darstellung und Bauval ein auf persönlichen Erfahrungen beruhendes lebensplastisches Bild gibt, endgültig vorüber. Zu jener Zeit wurden allein für die preußischen Provinzen Schlesien, Sachsen und Brandenburg 50 einzelne Verbindungen nachgewiesen, eine weitere Anzahl aus anderen Teilen der preußischen Monarchie, und zwar sowohl aus dem Westen wie auch aus dem Osten[2]); daneben bestanden sicherlich noch zahlreiche andere, insbesondere an den Realschulen, für die keinerlei Material vorliegt. Zu einer ähnlichen Verbreitung und zu gleicher Machtentfaltung sind sie schwerlich seitdem wieder irgendwo gelangt; steht doch für damals amtlich fest, daß den Schulverwaltungen bei ihrem Vorgehen gegen Schülerverbindungen durch die Obrigkeit mancher Städte geradezu ein passiver und sogar hier

---

[1]) Dieser § 128 lautet: „Die Teilnahme an einer Verbindung, deren Dasein, Verfassung oder Zweck vor der Staatsregierung geheim gehalten werden soll, oder in welcher gegen unbekannte Obere Gehorsam oder gegen bekannte Obere unbedingter Gehorsam versprochen wird, ist an den Mitgliedern mit Gefängnis bis zu sechs Monaten, an den Stiftern und Vorstehern der Verbindung mit Gefängnis bis zu einem Jahre zu bestrafen."

[2]) S. Osterprogramm von Meseritz, 1883. Pachtler, S. 150.

und da ein aktiver Widerstand entgegengebracht worden ist, so daß das preußische Ministerium zu den schwersten Drohungen schreiten mußte [1]). Wenn es nun zweifellos auch nicht gelungen ist, das „böse Geschwür" des Verbindungswesens, wie es Wiese [2]) bezeichnet, völlig auszuschneiden, so hat man doch wenigstens dem üppigen Weiterwuchern eine Grenze gesetzt, und die Erscheinung hat jetzt kaum mehr epidemischen, sondern nur noch örtlich beschränkten Charakter.

Die Beurteilung, die die geheimen Schülerkorps außerhalb des Kreises der eigentlichen Schulmänner finden, ist sehr verschieden; ehemalige „Korpspennäler" oder die „alten Herren" der Verbindungen sind über diese Verhältnisse im ganzen wenig mitteilsam. Teils freuen sie sich harmlos an ihren „Primanerstreichen" und erklären das Verbindungswesen der Gymnasiasten für völlig unschädlich, wie es der Abgeordnete Gamp im preußischen Abgeordnetenhause (März 1905) getan hat, teils sind sie sogar stolz auf ihre einstige Zugehörigkeit zu einer Schülerverbindung, schildern deren Leben in begeisterten Farben, wie z. B. Bauval, und bleiben als Kneipgäste oder Gönner in enger Fühlung mit ihr; teils aber verurteilen sie die „Fehler ihrer Jugend" erbarmungslos (s. Pilger, S. 52). Ein wichtiges Moment der Beurteilung der Frage bilden auch die durch v. d. Emscher mitgeteilten Tatsachen, daß Offizierkorps ehemaligen Schülern, die von den höheren Lehranstalten wegen Teilnahme an Geheimverbindungen „verwiesen" worden waren, bei sich Aufnahme gewährten, und daß das preußische Ministerium des Inneren auf die Beschwerde eines Provinzialschulkollegiums erklärte, die Teilnahme an einer Schülerverbindung stelle kein Vergehen dar, das die Verweigerung eines Unbescholtenheitszeugnisses rechtfertige (S. 73). Zu einer öffentlichen Apologie der Geheimtuerei aber dürfte sich schwerlich jemand aufraffen; Geheimverbindungen sind auf jeden Fall verwerflich und verdienen es, unter allen Umständen bekämpft und vernichtet zu werden. Sie sind auf dem Geiste der Lüge aufgebaut; ihre ganze Existenz hängt ab von einem planvoll zur Ausführung gebrachten System der Unwahrheit; sie müssen also entsittlichend wirken und somit auch die ursprünglich vielleicht guten Tendenzen ihrer Vereinigung in das Gegenteil verkehren.

Lehnt man so die Geheimverbindungen unter allen Umständen ab, so bleibt die Frage übrig, wie sich die Schule zur Bildung von Schülerkorporationen nach dem Muster studentischer Verbindungen zu stellen hat, die im vollen Lichte der Öffentlichkeit zu bestehen wünschen. An manchen Orten hat man die Gründung solcher Vereinigungen erlaubt; in Norddeutschland steht es aus der neuesten Zeit für Lübeck, wo sie jetzt allerdings aufgehoben worden sind, und für Wismar fest; aus Süddeutschland berichtet Ernst Edler von der Planitz in seinen „Verschämten Liedern" (Berlin, 10. Aufl.) von einer zu Ehingen a. D. 1874 bis 1876 amtlich genehmigten, farbentragenden Schülerverbindung „Ranania". Die einen Beurteiler nun, wie v. d. Emscher, treten begeistert für sie ein und schildern sie auf Grund eigener Erfahrungen an einzelnen Schulen als völlig harmlose, sogar sittlichend wirkende Einrichtungen. Ja, an einem

[1]) Rausch, S. 91; Pilger, S. 38, 55.
[2]) Ludwig Wiese: Lebenserinnerungen, II, S. 58.

norddeutschen Gymnasium, wo zwei amtlich genehmigte, farbentragende Schülerverbindungen bestanden und möglicherweise noch bestehen, soll nach der mündlichen Mitteilung eines Kollegen die Erlaubnis der Teilnahme daran ein nicht unwichtiges Disziplinarmittel in der Hand der Schule gewesen sein, indem man Schülern, die sich etwas hatten zu schulden kommen lassen, das Recht entzog, die Mütze der Verbindung zu tragen und an ihren Veranstaltungen teilzunehmen. Andere Beurteiler hingegen, wie z. B. Pastor Biernatzki, brechen über sie völlig den Stab und verurteilen sie als einen Krebsschaden der Zeit. Die sehr ernsten, gewichtigen Einwände eines praktischen Arztes, wie sie Dr. Müller in seinem Schriftchen, und die gleichfalls sehr wesentlichen, wie sie der praktische Schulmann in dem bei v. d. Emscher abgedruckten „Eingesandt" der Münchener Neuesten Nachrichten macht, sucht v. d. Emscher in seinem Büchlein, das stellenweise eine gewisse Voreingenommenheit gegen die Lehrer zeigt und manches gelegentlich recht sehr aus der Schülerperspektive betrachtet, als durchaus unberechtigt zu entkräften. In einem Punkte muß man ihm sicher beipflichten: die Behauptung nämlich, daß die Schülerverbindungen geschlechtlichen Ausschweifungen Vorschub leisteten, ist keineswegs voll bewiesen, und es erscheint deshalb nicht gerechtfertigt, diese Verbindungen allein für etwas verantwortlich zu machen, wofür in der Gegenwart leider in einem großen Teile der höheren Schuljugend Neigung besteht. Doch entspricht die Ansicht v. d. Emschers, „daß gerade die Satzungen und Gebräuche der Schülerverbindungen sexuelle Ausschweifungen sehr weit einschränken, und daß dieser Zwang schon manchen wieder aus der Verbindung herausgetrieben hat", der Wirklichkeit nicht allgemein, wie die Broschüre von Geradaus (S. 8) zeigt. Daß dagegen die Vorwürfe des übermäßigen Alkoholgenusses tatsächlich die vollste Berechtigung haben, beweisen die keineswegs übertrieben klingenden Mitteilungen Bauvals, die auf amtlichen Quellen beruhenden Verfügungen des preußischen Kultusministeriums und aus der neuesten Zeit das niederschmetternde Anklagematerial, das Pastor Biernatzki zum Abdruck bringt. Der Trinkkomment der inzwischen aufgehobenen Lübecker farbentragenden Gymnasialverbindungen sagt in dieser Hinsicht schon reichlich genug.

Vom Standpunkte der Schule aus muß man solchen Verbindungen, die nur zum Zwecke des Trinkens und Fechtens geschlossen werden, jede Daseinsberechtigung absprechen; insbesondere hat sich gezeigt, daß öffentlich farbentragende Verbindungen, denen, wie in Lübeck, behördlicherseits Sonderrechte, wie eigene Verbindungsmütze und Bierzipfel gestattet werden, für die Schülerschaft von vornherein überhaupt nicht von Segen sind; denn sie nähren den Geist der Exklusivität und der Überhebung gegenüber den Trägern der schlichten Klassenmütze, denen man vielfach in Anlehnung an die Studentensprache die wegwerfende Bezeichnung Kamele gibt.

Da sich nun der Drang der Gymnasialjugend zur freien, durchaus selbständigen Organisation infolge seines tieferen Ursprungs jetzt ebensowenig wie früher durch Gesetzesparagraphen wird ausrotten lassen, so erwächst für die Schule die Aufgabe, diesen Betätigungstrieb der ihr anvertrauten Zöglinge erzieherisch zu beeinflussen, ihn unaufdringlich, aber unausgesetzt zu überwachen und ihm einen nicht zu geringen Spielraum zu gewähren, soweit sich das mit der Disziplin und dem Wesen der Anstalt überhaupt

verträgt. Als unvereinbar mit der Schule als einer durchaus nationalen Anstalt erscheinen die Schülervereinigungen, die sich, wie die seinerzeit entdeckten polnischen, auf einem dem deutschen Volkstum und dem Staatsinteresse feindlichen Prinzip aufbauen und die deshalb ebenso wie die reinen Kneipverbindungen beseitigt werden müssen. Vereine unter idealer Firma dagegen, erklärte bereits 1873 Direktor Kruse auf der pommerschen Direktorenversammlung, sind durchaus ungefährlich[1]). Im allgemeinen wird Dr. Rausch das Richtige treffen, wenn er sagt: „Schülervereine[2]) sind das sicherste Mittel, zu verhindern, daß sich Schülerverbindungen bilden." Die von ihm aufgestellten Bedingungen, unter denen er dieser Art Vereinen Daseinsberechtigung zuerkennt, sind deshalb um so wertvoller, weil sie auf langer Erfahrung beruhen. Sie enthalten alles, was sich vom Standpunkte der Schule über dieses Gebiet sagen läßt. Sie sind in folgenden vier Leitsätzen klar zusammengefaßt:

1. „Die Aufgabe und Beschäftigung des Vereins muß im Einklang stehen mit den obersten Zwecken der Erziehung und des Unterrichtes, so daß kein der Schule fremdes oder gar nachteiliges Interesse hineingetragen wird.
2. Doch kann ein Verein sich nicht einer Aufgabe unterfangen, die von zentraler Bedeutung ist für die Schule, weil nur Beiwerk zum Gegenstande der Vereinstätigkeit gemacht werden kann.
3. Es muß sich um eine leichte Beschäftigung handeln, die den körperlichen und geistigen Kräften der Jugend so entspricht, daß sie sich ihr selbständig und zugleich mit befriedigendem Erfolge hingeben kann.
4. Auch die Leitung muß einer der Schüler besorgen können, weil bei der Leitung durch einen Lehrer der eigenartige Wert freier Selbstentfaltung in Wegfall kommt, und weil ein fremder Leiter sich zwischen Schüler und Lehrer eindrängen würde."

Mit Hermann Schiller (S. 167) verwirft so Dr. Rausch die Leitung durch einen Lehrer, und seinen Ausführungen kann man durchaus beipflichten, wenn auch gelegentlich Vereine unter Aufsicht von Lehrern recht gut gedeihen mögen[3]). Wer daran zweifelt, daß eine Selbstverwaltung der Schülervereine unter selbstverständlicher Kontrolle der Schule möglich sei, der lese die schätzenswerten Ausführungen Prof. Wickenhagens über den Rendsburger Primaner-Ruderklub, den ältesten seiner Art in Deutschland, und er wird sich überzeugen, daß sich das dort geschilderte System durchaus bewährt.

Außerhalb des von Dr. Rausch klar umschriebenen Kreises der Tätigkeit von Schülervereinen liegen die Ziele der von dem Leipziger Professor Dr. Martin Hartmann so dringend gewünschten Schülerabstinentenvereine. So sehr ich übrigens die Bestrebungen Prof. Hartmanns anerkenne und schätze und so warm ich bei dieser Gelegenheit seinen Vortrag: „Die höhere Schule

---

[1]) Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860 bis 1889. Zusammengestellt von M. Killmann. Berlin, 1890.

[2]) Natürlich nur solche von Schülern der obersten Klassen.

[3]) S. z. B. Kern: Ludwig Giesebrecht, S. 298, 409.

und die Alkoholfrage" allen Kollegen empfehlen möchte, muß ich doch sagen, daß die Schülerabstinentenvereine, wenn sie nicht inhaltlose Gebilde sein sollen, wissenschaftliche Fragen behandeln müßten, die über das Verständnis der Jugend größtenteils hinausgehen würden. Wenn die Bestrebungen in der Jugend Pflege finden sollen — und das ist an sich äußerst wünschenswert, — so wird sich die Teilnahme daran am besten in derselben Form ermöglichen lassen, wie bei den obenerwähnten Bibelkränzchen und verwandten Einrichtungen. Auch die Forderung des Würzburger Privatdozenten Dr. Weygandt, in den Schülervereinen die Abstinenz durch einen besonderen Paragraphen festzulegen (S. 56), muß ich ablehnen, da eine solche Bestimmung lediglich zu einer Quelle fortgesetzter Lüge und heimlicher Übertretung werden würde und außerdem in den Kompetenzbereich des Elternhauses eingriffe. Einem für die gesamte Volksentwickelung so unheuer wichtigen Sozialproblem, wie es die Alkoholfrage zweifellos ist, würde man mit solchen kleinen Mitteln und in ihrer Wirkung wohl zumeist illusorischen Maßregeln auch schwerlich dienen; ehe die Schule hier Erfolge erzielen kann, muß das Elternhaus, insbesondere die große Schicht der akademisch Gebildeten, Verständnis dafür erlangt haben. Leider bleibt also der Schule außer der erziehlichen Einwirkung und außer der strengsten Bestrafung aller bekannt gewordenen Ausschreitungen, nicht allzuviel zu tun übrig. Mit einer gewissen Resignation muß man sich schon zu Dr. Rauschs Ansicht bekennen: „Und wenn diese Vereine einen Teil der studentischen Formen unvermeidlich und fast unmerklich annehmen, so mag das einer Impfung gleichgeachtet werden, welche vor Schlimmerem bewahrt."

So scheint denn im ganzen die Entwickelung für die Frage der Schülervereinigungen klar vorgezeichnet zu sein. Das neunzehnte Jahrhundert hat jahrzehntelang die geheimen Studentenverbindungen, die mit ganz geringen Ausnahmen ungefährlichen Charakter trugen, trotz aller Härte ohne Erfolg bekämpft, bis man sich endlich entschloß, ihnen Bewegungsfreiheit im vollsten Lichte der Öffentlichkeit zu gestatten. Zu demselben Ergebnis wird man zuletzt hinsichtlich der Schülervereinigungen überall dort gelangen müssen, wo man bisher geglaubt hat, alle solche Bestrebungen unterbinden zu können. Was nach Erreichung dieses Zieles noch im Dunkeln und Geheimen fortwuchert, das allerdings hat jeden Anspruch auf Schutz und Schonung verwirkt[1]).

---

[1]) Der Verfasser bittet, ihm Zeitungsnotizen und anderes für die Frage der Schülerverbindungen, insbesondere deren ältere Geschichte wesentliche Material zugehen zu lassen, da er den Gegenstand weiter behandeln möchte. (Adresse: Rostock, Alexandrinenstraße 32.) — Bei dieser Gelegenheit möchte ich auch meinem Kollegen und Freunde, Herrn Dr. Friedrich Schulze in Leipzig, für seine mir gewährte Unterstützung mit Notizen herzlich danken.

II. Pädagogische Mitteilungen.

1. Ein Rückstand des Gymnasiums in seiner inneren Gestaltung.

Von Prof. Dr. K. W. **Schmidt** in Groß-Lichterfelde.

In der Reformbewegung des höheren Schulwesens ist zwar seit einiger Zeit ein gewisser Stillstand eingetreten; keineswegs aber darf man annehmen, daß die Entwickelung unseres Schulwesens auch nur vorläufig zu einem völlig befriedigenden Abschluß gelangt sei. Insbesondere ist es das humanistische Gymnasium, dessen innere Ausgestaltung auch nach Einführung der neuen Lehrpläne von 1901 noch zu wünschen übrig läßt. Durch die letzteren sind allerdings die schweren, selbst zu Todesahnungen gesteigerten Besorgnisse, welche die Freunde des Gymnasiums für diese Lehranstalt hegten, großenteils wieder zerstreut worden, indem deren wichtigster Lehrgegenstand, das Latein, durch Zulegung von sechs Lehrstunden wöchentlich eine wesentliche Stärkung erfahren hat. Es fragt sich jedoch, ob dieses wertvolle Geschenk eine den Zeitverhältnissen und der veränderten Stellung des Gymnasiums entsprechende Verwendung gefunden hat. Daß dies nicht unbedingt der Fall ist, soll im folgenden nachgewiesen werden.

Es ist eine nicht wegzuleugnende Tatsache, daß der Glaube an die überwiegende Bildungskraft der alten Sprachen und an die Unentbehrlichkeit der klassischen Bildung neuerdings stark erschüttert worden ist. Daß diese bei aller Anerkennung des hohen Wertes, den sie lange Zeit hindurch für die Erziehung der deutschen Jugend gehabt hat, unter dem Einfluß der veränderten Zeitströmung ihre frühere Wirkung verloren hat, ist von R. Lehmann in seiner vortrefflichen Schrift „Erziehung und Erzieher" klar und überzeugend nachgewiesen worden. Noch aber herrschen unter den Verfechtern des Gymnasiums vielfach die überschwänglichsten Vorstellungen von dem Werte der humanistischen Schulbildung. Wenn z. B. Geheimrat Jäger auf der im Juni 1901 abgehaltenen großen Schulkonferenz den hohen Wert des lateinischen Unterrichts schon auf der untersten Stufe darin zu finden meinte, „daß dem Schüler mit jedem übersetzten Sätzchen sich eine Wahrheit reproduziert, weil in jedem lateinischen Worte ein Stück Geschichte steckt", so darf man wohl verwundert fragen: „Was ahnt der neunjährige Sextaner, der sein Gedächtnis mit den Genusregeln belastet und sich mit mensa und amo abquält, von den tiefen, in dieser Sprache verborgenen Geheimnissen?" Geradezu beleidigend für unser nationales Empfinden aber muß es sein, wenn verblendete Verehrer der klassischen Bildung sich zu der für einen Deutschen tief beschämenden Behauptung versteigen, daß Deutschland seine nationale Erstarkung in erster Linie dieser undeutschen Bildung zu verdanken habe. Vor einiger Zeit war in einer unserer angesehensten deutschen Zeitschriften zu lesen: „Unsere Väter und Großväter haben ohne reale Bildung die Schlachten von Leipzig und Waterloo, Mars la Tour, Gravelotte und Sedan geschlagen; sie waren aber auf Grund ihrer humanen Bildung der edelsten Begeisterung fähig!" Ach, wir armen Deutschen! Es ist doch ein Jammer, daß nichts

als Brocken toter Sprachen unserer matten Seele Schwung verleihen können! Ein Geheimnis bleibt es dabei übrigens, woher unsere wackeren märkischen und pommerschen Bauern, die sich so brav geschlagen haben, ihre klassische Weisheit geschöpft haben sollen. Und woher stammte bei dem biederen Volk der Buren, das von der sogenannten humanen Bildung blutwenig weiß, jene bewundernswerte Begeisterung und Ausdauer im Kampfe gegen einen überlegenen Feind, der sich gerade seiner humanen Bildung rühmt? Übrigens gab es doch wohl auch unter den preußischen und deutschen Generalen, die unsere Siege erfochten haben (Blücher!), Männer, denen die klassische Bildung ein unbekanntes Gebiet war!

Lange Zeit galt Lateinsprechen und Lateinschreiben als Gipfel gelehrter Bildung, während man sich der Muttersprache gegenüber gleichgültig, ja fast feindlich verhielt. Im Mittelalter untersagten gelehrte Schulen ihren Schülern geradezu den Gebrauch der Muttersprache. Der gelehrte Erasmus rühmte sich, keine andere Sprache als Latein zu verstehen, und selbst noch in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts gab es Gelehrte, denen das Latein noch glatt von den Lippen floß, die aber ein sehr fragwürdiges, ja zum Spott herausforderndes Deutsch sprachen. Zum Glück für unser nationales Denken und Empfinden ist ja jetzt längst mit jenem lächerlichen Vorurteil gebrochen, daß es vornehmer sei, sich in das fadenscheinige Gewand schwerfälliger Phrasen einer toten Sprache zu hüllen, anstatt den schlichten, zu Herzen klingenden Ton der Muttersprache anzuschlagen. Ein Professor pflegte uns Studenten, wenn wir uns zu dem wegen seiner Kränklichkeit in seinem Hause abgehaltenen Kolleg einfanden, in liebenswürdiger Weise Zigarren anzubieten, wobei er sich, da er grundsätzlich nur lateinisch mit uns sprach, regelmäßig der feinen Umschreibung bediente: „Sumite unde fumum ducatis!“ Daß durch diese schönklingende Wortfülle das nicht gerade hervorragende Kraut an Geschmack gewonnen habe, kann ich nicht behaupten. Ohne umständliche Umschreibungen lassen sich ja überhaupt gewisse moderne Begriffe durch das Lateinische gar nicht wiedergeben. Oft ist man bei dem Fehlen eines entsprechenden lateinischen Ausdruckes geradezu genötigt, das deutsche Wort zu gebrauchen, wodurch dann ein solcher lateinischer Text bisweilen ein recht buntscheckiges Aussehen gewinnt.

Mit Recht ist deshalb der Gebrauch des Lateinischen zum Sprechen und Schreiben mehr und mehr eingestellt worden und erfreut sich selbst bei Alt-Philologen nicht mehr der gleichen Beliebtheit wie früher. Selbst als internationale Gelehrtensprache hat das Lateinische eine Einschränkung erfahren, seitdem die Kenntnis der modernen Sprachen auch in den Kreisen der Alt-Philologen größere Verbreitung gefunden hat. Eine tote Sprache ist eben nicht zum Schreiben und zum Sprechen da. Das erkannte auch ein so entschiedener Verfechter des humanistischen Gymnasiums wie Geheimrat Kübler an, als er in der Junikonferenz erklärte: „Ziel der lateinischen Sprachbildung kann fortan nur Gewandtheit im Verständnis der bedeutendsten Literaturwerke sein.“ Philologen von Fach mögen ja auf den Erwerb der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache auch fernerhin Wert legen; die Schule aber soll keine Philologen bilden und sollte deshalb bei der Feststellung des Lehrziels und der Lehrweise von dem Gesichtspunkte ausgehen, daß alles, was ausschließlich den praktischen Gebrauch der lateinischen Sprache

zu fördern bestimmt und geeignet ist, aus dem Unterricht verbannt werde. Der Lehrplan von 1892 hatte einen Anlauf genommen, sich auf diesen Standpunkt zu stellen, indem er den lateinischen Aufsatz fallen ließ und auf stilistische Fertigkeit in dem bisherigen Umfange verzichtete und das auf diese Weise herabgesetzte allgemeine Lehrziel mit der abnehmenden Wertschätzung des praktischen Gebrauchs der lateinischen Sprache und der auch in Gelehrtenkreisen abnehmenden Fertigkeit darin begründete. Aber die letzten Folgerungen aus dieser Erkenntnis haben weder die Lehrpläne von 1892 noch die von 1901 zu ziehen gewagt; ja, die letzteren haben in dieser Beziehung eher einen Rückschritt getan. In den methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen von 1892 heißt es noch ausdrücklich: „Grammatik und die dazu gehörigen Übungen sind fernerhin nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zweckes (Verständnis der bedeutenderen Schriftsteller) zu behandeln.“ In den neuen Lehrplänen ist dieser Satz fortgefallen. Das erscheint schon an und für sich bedenklich, da es die Gefahr nahe legt, daß den grammatischen Übungen wieder eine übermäßige Bedeutung beigelegt werde, wodurch die Rücksicht auf die eigentliche Aufgabe des Unterrichtes, die doch auch nach den neuen Lehrplänen im Verständnis der Schriftsteller bestehen soll, zurücktreten müßte.

Unbedingt nötig ist es ja, um zur Beherrschung selbst einer toten Sprache zu gelangen, durchaus nicht, daß man den dornenvollen Weg der systematischen grammatischen Schulung einschlägt. In früheren Jahrhunderten, wo das Latein für das öffentliche Leben eine ungleich größere Bedeutung als jetzt hatte, gelangte der Knabe in dieser Sprache bis zur Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck auf empirischem Wege. Noch Goethe hat, wie er in „Wahrheit und Dichtung“ erzählt, das Lateinische, das er nach seiner Behauptung mündlich und schriftlich sicher beherrschte, „wie das Französische und Englische, ohne Regel und ohne Begriff“ erlernt. Selbstverständlich wäre dieses Verfahren in unseren heutigen Schulen nicht mehr am Platze, da sie in dem grammatischen Betrieb der Sprache mit Recht ein Hauptmittel zur Entwickelung des Denkvermögens erblicken. Auch ist zuzugeben, daß die alten Sprachen wegen ihrer stark ausgeprägten idiomatischen Verschiedenheit von der Muttersprache an formaler Bildungskraft die neueren Fremdsprachen übertreffen, obwohl man diesen Vorzug zu überschätzen geneigt ist. Sehr beherzigenswert ist, was in dieser Beziehung R. Lehmann in der oben genannten Schrift namentlich bezüglich des Französischen sagt. Und wenn in der Junikonferenz die Forderung ausgesprochen wurde, das Realgymnasium müsse versuchen, „den Unterricht im Französischen und Englischen so zu vertiefen, daß er etwas Ähnliches leisten könne, wie an der älteren Schule der in den klassischen Sprachen“, so ist damit eigentlich etwas Selbstverständliches und auch keineswegs etwas Neues verlangt; nur mag darin nicht etwa eine Aufforderung erblickt werden, die im altsprachlichen Unterricht früher sehr beliebte und wohl noch nicht völlig aufgegebene Methode, die Sprache als Versuchsfeld zur Vornahme allerlei grammatischer Experimente anzusehen, nachzuahmen. Das Konstruieren und die damit zusammenhängenden, Wort und Regel einseitig berücksichtigenden Übungen mögen ja zeitweilig unentbehrlich erscheinen; aber man sollte darin Maß halten und

Grenze finden. Daß bei dem altsprachlichen Unterricht die Versuchung, diese Grenze zu überschreiten, näher liegt als beim neusprachlichen Unterricht, bedarf wohl keines Beweises.

Unstreitig leistet ja die Grammatik auch der Lektüre schätzbare Dienste; aber man sollte doch meinen, daß innerhalb eines neunjährigen Betriebes der lateinischen Sprache, namentlich bei der jetzt wieder beträchtlich vermehrten Stundenzahl, endlich einmal eine Stufe der Ausbildung erreicht werden kann und muß, wo die rein grammatischen Übungen zum Stillstande gelangen können und die Lektüre in ihr volles Recht eintreten darf. Und das kann auch unbedenklich geschehen, wenn bis zu dieser Stufe der Unterricht in der Grammatik seine Schuldigkeit getan hat und zu einem gewissen Abschluß geführt worden ist. Die neuen Lehrpläne weisen jedoch den drei obersten Klassen des Gymnasiums noch je zwei besondere Stunden wöchentlich zu, in denen „grammatische Wiederholungen unter eingehender Berücksichtigung der wichtigeren und schwierigeren Syntaxregeln und zusammenfassende Belehrungen über besonders hervortretende stilistische Eigentümlichkeiten“ vorgenommen werden sollen. Das erscheint schon schwer vereinbar mit der in den methodischen Bemerkungen für das Lateinische gegebenen Vorschrift, daß „sorgfältig geschieden werden soll zwischen dem, was der Schüler sich zu festem Besitze aneignen, und dem, was ihm nur gelegentlich bei oder vor der Lektüre erklärt werden soll“. Die systematische Grammatik hat in Untersekunda ihren Abschluß erreicht; was von da ab noch der Ergänzung des grammatischen Wissens bedarf, sollte also, entsprechend der obigen Vorschrift, nur noch bei der Lektüre nach Maßgabe des jeweiligen Bedürfnisses erledigt werden und wird dann für die sprachlich logische Bildung um so fruchtbarer gestaltet werden können, als der gereiftere Schüler hier Gelegenheit zu eigener Beobachtung und zu eigenem Urteil findet.

Was aber die in besonderen Stunden vorzunehmenden Belehrungen über besonders hervortretende stilistische Eigentümlichkeiten betrifft, so erscheinen diese vollends zwecklos. Daß z. B. die Lateiner im Satzbau anders verfuhren als wir, davon bekommt der Schüler an der Hand der zusammenhängenden Lektüre eine klare Vorstellung. Und dabei sollte man sich bescheiden; nachahmen soll er ja die verzwickten lateinischen Perioden beileibe nicht. Noch weniger Bedürfnis dürfte vorliegen für besondere Belehrungen über sprachliche Regelwidrigkeiten. Dergleichen zu beobachten, bietet die sorgfältig geleitete Lektüre Gelegenheit genug; eine breite, selbständige Behandlung solcher Dinge dient nur dazu, den Schüler zu verwirren und ihm das Festhalten des Regelmäßigen zu erschweren.

Die Wichtigkeit schriftlicher Übersetzungen aus der Muttersprache in das Lateinische ist für die Klassen mit besonderen grammatischen Lehraufgaben, also bis einschließlich Untersekunda, nicht zu verkennen. In diesen Klassen sind sie nötig zur Einübung der dort gelernten Regeln. In den drei obersten Klassen aber sind sie schon deshalb zu beanstanden, weil sie die Gefahr nahe legen, dem Schriftgebrauch der Sprache eine ihm nicht mehr gebührende Bedeutung beizulegen. Ohnehin pflegen die Lehrer geneigt zu sein, bei der Beurteilung des Standes der Kenntnisse ihrer Schüler den schriftlichen Leistungen vor den mündlichen den Vorzug zu geben.

Dieser Auffassung scheint sich auch die Unterrichtsverwaltung nicht zu verschließen, da sie in den allgemeinen Bemerkungen zu den neuen Lehrplänen die Warnung erläßt: „Mit aller Entschiedenheit ist einer einseitigen Wertschätzung des sog. Extemporales entgegenzutreten.“ Auch kann es sich bei den Übersetzungen dieser Art in den drei obersten Klassen doch weniger um das bereits vorher abgeschlossene Gebiet der Grammatik handeln als um das der Stilistik, auf welchem der Schüler doch immer ein Stümper bleiben wird. Man bedenke, daß die Feststellung des mustergültigen Sprachgebrauchs bei einer toten Sprache, deren Literatur sich über mehrere Jahrhunderte erstreckt, eine äußerst schwierige Aufgabe ist, deren Lösung nur einem gelehrten Philologen möglich ist, noch dazu, wenn darin vielfach nicht das logische Gesetz, sondern die Laune des Schriftstellers herrscht. In Krebs Antibarbarus werden Wörter, Wortformen, Redensarten und dergleichen je nach dem Alter und der Autorität des Schriftstellers, bei dem sie vorkommen, nach der Häufigkeit ihrer Anwendung und nach anderen Gesichtspunkten anerkannt oder verworfen, höher oder niedriger bewertet, und nicht selten bleibt dann immer noch die Frage offen, was denn im einzelnen Falle echte Latinität sei. Auch die Lehrer werden über Einzelheiten des zulässigen Sprachgebrauchs bisweilen sehr verschiedener Ansicht sein; auch sie werden, um in einzelnen Fällen zur Klarheit zu kommen, sich aus gedruckten Hilfsmitteln Rat holen müssen.

Anders verhält es sich jedoch mit den schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche. Auch in der Junikonferenz erhoben sich gewichtvolle Stimmen für diese Übungen. Der Ministerial-Direktor Thiel erblickte in ihnen den Schwerpunkt der schriftlichen Übungen und verlangte deren Vermehrung bei gleichzeitiger wesentlicher Beschränkung der Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische. Um noch eine außerhalb der Konferenz stehende Autorität anzuführen, so hat auch Lyon sich dahin ausgesprochen, daß eine gute Übersetzung aus den alten Sprachen gegenwärtig als die Hauptaufgabe des altsprachlichen Unterrichtes zu gelten habe. Mit diesen Übungen wird den Schülern eine keineswegs leichte und jedenfalls sehr anregende Aufgabe gestellt. Sie fordert von ihnen, nicht nur sich zum völlig klaren Verständnis der Vorlage hindurchzuringen, sondern auch der Verschiedenheit der Ausprägung der Gedanken in beiden Sprachen sich bewußt zu werden, um danach bei zugleich treuer und freier Übertragung eine Musterleistung zu liefern, die ähnlich wie beim deutschen Aufsatz einen sicheren Maßstab für die geistige Reife des Verfassers abgeben wird. Es liegt auf der Hand, daß diese Übungen mit dem Aufsteigen in höhere Klassen an Bedeutung gewinnen müssen. Der hohe Wert solcher Übersetzungen ist in den neuen Lehrplänen nicht genügend gewürdigt worden, obgleich es in den betreffenden methodischen Bemerkungen ausdrücklich heißt: „Die in der Klasse anzufertigenden schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen in das Deutsche bilden den Prüfstein erreichter Fertigkeit.“ Und doch haben die neuen Lehrpläne diesen Übungen sehr enge Grenzen gezogen, ja sogar ihren Umfang gegen die Lehrpläne von 1892 noch eingeschränkt.

Aus diesen Erwägungen dürfte sich die Notwendigkeit ergeben, auf der Oberstufe des Gymnasiums, mindestens aber in Prima besondere grammatische Lehrstunden sowie schriftliche Über-

setzungen aus dem Deutschen in das Lateinische fallen zu lassen und die damit gewonnene Zeit der Lektüre zuzuwenden. Natürlich könnte dies nur geschehen, wenn die Unterrichtsverwaltung bei der Reifeprüfung auf die Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische verzichtete. Nur schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen in das Deutsche, diese aber in angemessener Vermehrung, wären beizubehalten.

Daß viele Verfechter des Gymnasiums immer noch in dem intensiven Betriebe der Grammatik bis zur Abschlußprüfung das unentbehrliche Mittel erblicken, auch das Verständnis der Schriftsteller zu fördern, erklärt sich aus der herkömmlichen Vorliebe der Altphilologen für die grammatische Methode und den Schriftgebrauch der Sprache. Wurde doch sogar noch auf der Junikonferenz von einzelnen Mitgliedern der Versuch gemacht, dem glücklicherweise abgetanen lateinischen Aufsatz, der doch erfahrungsmäßig auf eine wüste Phrasenhetze hinauslief, zu einer fröhlichen Auferstehung zu verhelfen. Vielleicht meint man auch, daß Grammatik und schriftliche Übungen dem Schüler eine größere geistige Anstrengung auferlegen als die Lektüre. Aber man sollte auch bedenken, daß derartige, die Verstandeskräfte einseitig in Anspruch nehmende Übungen, über die zulässige Grenze hinaus betrieben, Unlust erwecken müssen, während das lebendige Wort des Schriftstellers, das den Geist bereichert und Phantasie und Gemüt anregt, dem gereifteren Schüler eine mit Lust aufgenommene geistige Nahrung bietet, vorausgesetzt, daß der Lehrer ihm die Lektüre nicht verleidet, indem er den Stoff durch überflüssige und kleinliche grammatische Tüfteleien zerstückelt und ungenießbar macht. Wer als Erwachsener noch griechische und lateinische Autoren liest, pflegt sich dabei nicht mit trockener grammatischer Zergliederung aufzuhalten, sondern sucht auf dem kürzesten Wege den Sinn zu erfassen und zum Genuß zu gelangen. Schüler der Oberstufe aber sollten in dieser Beziehung als angehende Erwachsene angesehen werden. Selbstverständlich soll damit nicht einem oberflächlichen Lesen das Wort geredet, sondern nur grundsätzlich betont werden, daß Grammatisches und Stilistisches bei der Erklärung der Schriftsteller auf das unbedingt Notwendige beschränkt, dagegen das sachliche Interesse in den Vordergrund gestellt werden muß. Vor allem aber muß der Lektüre auf der Oberstufe ein möglichst breiter Raum gewährt werden, damit der Schüler befähigt werde, anstatt sich durch die Autoren mühsam durchzustümpern, sich in diese wirklich einzulesen und Geschmack an ihnen zu gewinnen. Nur so kann das in den neuen Lehrplänen für das Lateinische aufgestellte allgemeine Lehrziel: „Verständnis der bedeutenderen Schriftsteller Roms und dadurch Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums“ wirklich erreicht werden.

Das heutige Gymnasium ist nicht mehr die alte Gelehrtenanstalt, die es vormals war; es hat dem Wandel der Zeit Rechnung tragen und den Versuch machen müssen, sich den Forderungen des nationalen Bildungslebens, dem es in seiner früheren einseitigen Gestaltung ferngeblieben war, anzupassen. Aber es hat die Fesseln, die ihm der früher in ihm herrschende dumpfe philologische gelehrte Geist anlegte, noch nicht genügend gesprengt. In seiner inneren Ausgestaltung ist es noch rückständig. Entschlösse man

sich, den in den obigen Vorschlägen vorgezeichneten Schritt auf der Bahn zeitgemäßer Weiterentwickelung zu tun, so würde damit dieser ehrwürdigen Bildungsanstalt, ohne im geringsten ihren Grundbau zu gefährden, vielmehr sicherlich ein größeres Maß von Luft und Licht zugeführt werden.

---

2. Am Grabe eines deutschen Schulmannes.

Von Direktor Dr. **Gustav Weck** in Reichenbach i. Schl.

Zu selten wird nach meinem Gefühl in unseren pädagogischen Blättern derjenigen Schulmänner gedacht, die nicht als Führer im Streite der Meinungen oder, was naturgemäß nur selten der Fall sein kann, durch hervorragende wissenschaftliche Leistungen sich einen Namen gemacht haben. Aber ein Großer auf dem Gebiete der Jugenderziehung ist einer beliebigen anderen Größe mindestens gleich zu stellen; ist doch die Erziehungskunde die Königin aller Wissenschaften. Und ein solcher hervorragender Mann ist der deutschen Schule und uns allen, gleichviel, was wir im besonderen sind und treiben, noch kurz vor dem Schlusse des vergangenen Jahres in der Person des Geheimen Regierungsrates Dr. Leimbach in Hannover entrissen worden.

Geboren am 18. Mai 1844 in Treysa im alten Kurfürstentum Hessen und ursprünglich Theolog, als der er auch praktisch sich betätigt hat, wurde Karl Ludwig Leimbach schon im Jahre 1876 als Direktor an die Spitze der städtischen Realschule I. O. in Goslar berufen, die unter seiner Leitung sich zu einer großen Doppelanstalt mit vollständigem humanistischem Gymnasium und evangelischem Familienalumnat entwickelte. Im Mai 1894 wurde er zum Mitgliede des Königlichen Provinzialschulkollegiums in Breslau ernannt, Ostern 1900 in gleicher Eigenschaft nach der alten Welfenhauptstadt versetzt.

Von vielseitiger Bildung, als Verfasser patristischer Schriften, vor allem aber des groß angelegten, nun leider Torso gebliebenen Werkes „Deutsche Dichter der Neuzeit und Gegenwart“ hochgeschätzt, stellte er doch seine besten Kräfte stets unmittelbar in den Dienst der Schule, zunächst ihrer sachlichen Interessen, dann, soweit diese es gestatteten, mit nicht geringerer Hingebung in den der Personen. Und so war es begreiflich, daß er in jeder seiner amtlichen Stellungen rasch die Gemüter der ihm Befohlenen gewann. Auch die Gegner seiner im tiefsten Sinne christlichen Weltanschauung ließen dem warmherzigen Süddeutschen, dem Widerpart aller Schulfuchserei, dem nichts Menschliches fremd war, so daß sein erquickendes Lachen wohl selbst den Bann strenger Form durchbrach, gern Gerechtigkeit widerfahren. Andererseits war der Glaubensmut, den er bei den schwersten Schicksalsfügungen bewies, ein leuchtendes Vorbild für jeden ernster Denkenden und Empfindenden. Seine ganze Persönlichkeit aber glaube ich in nachstehender, ihm zu seinem 60. Geburtstage gewidmeten Kanzone zutreffend geschildert zu haben:

Wer mutig sich den strengen Dienst erwählte
Des Menschenbildners, der für hohe Ziele
Die Jugend seines Volkes vorbereitet,
Der braucht der Gaben und der Kräfte viele.
Doch ob sich Geist und Kunst in ihm vermählte,
Sein Wort, das eifernd mit dem Irrtum streitet,
Einher im Panzer schreitet;
Ob kluger Sinn, der alle Klippen zählte,
Durchs Meer der Fragen sicher ihn geleitet:
Nicht Wissen ist's, das bildet und gestaltet,
Wenn sich der Seele zarter Keim entfaltet,
Und Mühe trügt, bewahrt sie im Getriebe
Der Tagesfron das Beste nicht, die Liebe.

Und wer, geführt durch mancher Prüfung Schauer,
Nur Schatten sieht auf seines Gottes Erde,
Der mag, ein rechter Mann, im Sturme stehen,
Doch keine Freude wohnt an seinem Herde.
Er wird zuletzt in hoffnungsloser Trauer,
Auch wenn des Sieges Palmen ihn umwehen,
Verstummen und vergehen.
Wie anders, wer ins Reich der ew'gen Dauer
Vom Erdendunst gelernt emporzusehen,
Wo jedes Rätsel seine Lösung findet,
Im reinen Licht des Zweifels Wolke schwindet:
Wie Ströme wird auf ihn herniederkommen
Ein heitrer Glaube — fröhlich sind die Frommen!

Und dein war beides — jene Macht der Güte,
Die, wie sie selbst aus tiefem Herzen stammte,
Die jungen Herzen treulich nahm in Pflege;
Die, neu bewährt in wirkungsreich'rem Amte,
Für jedes sich und jeden sorglich mühte,
Zugleich bedacht, daß freudig allerwege
Des Schaffens Lust sich rege.
Und wie die Flamme dir im Busen glühte,
So war es licht um deine eignen Stege;
So hast du gern gelebt in sanften Stunden,
Doch auch das wehmutvolle Glück empfunden,
In Wettern, bangen noch und todesschwülen,
Dich frei und froh als Gottes Kind zu fühlen.

So sei gegrüßt! Der Liebe folgt die Liebe,
Und wie der Jugend pflichtig war die deine,
So wird die ihre dich im Alter tragen
Auf starken Händen einst. Doch heut' erscheine
Dir nur der Lenz, die Fülle holder Triebe,
Das Meer von Blüten, die hervor sich wagen
In diesen Maientagen.
Und ob die Welt, die gottesarme, bliebe
Verstockten Sinns, mit Blindheit ganz geschlagen,
Du blickst sie fest und heiter an und schreitest
In Kraft dahin, in der du dich bereitest
Zu neuer Saat und Ernte. Mög' es geben
Dir viele Kränze noch, das schöne Leben!

Das war am 18. Mai 1904. Mit dem Verfasser hatten sich damals fast alle schlesischen Kollegien, Lehrer und Direktoren, die früher dem Dezernat Leimbachs angehört hatten, vereinigt, um ihm in Prosa und Versen die Grüße aufrichtiger Anhänglichkeit darzubringen. Groß war

die Freude des Überraschten gewesen, der in rührenden Worten seiner Empfindung Ausdruck gab. Aber schon am 30. Dezember 1905 ging sein Leben zur Rüste, ohne daß in weiteren Kreisen von einer drohenden Gefahr etwas bekannt geworden wäre. Wohl hatte sein Gesundheitszustand seit längerer Zeit geschwankt, und schon das der einstigen Festnummer seines Blattes „Haus und Schule" beigegebene Bildnis hatte vielleicht manchen wie der Vorbote leiblicher Hinfälligkeit berührt. Aber diese kraftvolle, lebensprühende Persönlichkeit sich als verlorenen Mann vorzustellen, hatte schwerlich jemand vermocht. Hatte er sich doch auch in früheren Fällen stets wieder aufgerafft und in anscheinend unversieglicher Spannkraft dagestanden! Noch am 30. Oktober schrieb er mir eine Karte, die den charakteristischen Satz enthält: „Ich ersticke in Arbeit, bin aber doch vergnügt." Aber meine Antwort sollte ihn nicht mehr erreichen. Und statt aller Kränze, die das in seinen Augen noch immer „schöne" Leben ihm nach unseren Wünschen auch fernerhin hatte bringen sollen, war ihm nur eine Dornenkrone und der Totenkranz zu teil geworden. Aber Blumen unvergänglicher Liebe streuen alle auf sein Grab, die dereinst ihm nahe standen: Schüler, Amtsgenossen, Freunde. Wissen sie doch, daß mit ihm ein Mann dahingegangen ist, wie die Schule ihrer niemals zu viele besitzen wird: ein treuer Mann und ein Mann nach Gottes Herzen!

III. Besprechungen[1]).

75. Walter, Max. **Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen.** Vortrag, gehalten auf dem XI. Deutschen Neuphilologentage. Marburg, 1905. N. G. Elwerts Verlag. Preis brosch. 0,70 Mk.

Walters, des bekannten Vorkämpfers der Reformmethode, zu Köln im Mai 1904 gehaltener Vortrag erscheint hier nebst Andeutungen über den Verlauf der Debatte und dem Schlußworte des Referenten, sowie durch mannigfache Anmerkungen ergänzt, in Gestalt einer typographisch aufs beste ausgestatteten Broschüre. Über den Vortrag selbst und über den Gang der sich anschließenden Verhandlungen ist seinerzeit in verschiedenen Fachzeitschriften ausführlich berichtet worden; wir bemerken deshalb nur in aller Kürze, daß Walter sich über den Gebrauch der fremden Sprache auf der Oberstufe ausspricht, indem er zunächst über die Behandlung des Textes in der Klasse und dann über die häusliche Vorbereitung redet. Walters Begeisterung für die von ihm vertretene Sache ist bekannt, ebenso sein Geschick bei Erörterung der einschlägigen Fragen, weshalb wir die Lektüre des höchst anziehenden Vortrages jedem Fachgenossen dringend empfehlen möchten. — Unter den Anmerkungen erscheint uns die folgende mitteilenswert, deshalb, weil sie die Ansicht manches Kollegen berichtigen dürfte. „Nicht notwendigerweise bedingt die in den Reformschulen durchgeführte Hinausschiebung des Lateinischen nach Untertertia gleichzeitig die Anwendung der neuen Methode im neusprachlichen Unterricht, wie noch vielfach irrtümlich angenommen wird. Wenn auch die neue Methode dem Grundgedanken der Reformschule mehr entspricht, zumal da, wo im Lateinischen Perthes' Methode zugrunde gelegt wird, so hängen doch beide zunächst nicht unbedingt voneinander ab; ja wir finden noch manche Reformschulen, die gerade wegen des späteren Einsetzens des Lateinischen auf den rein grammatischen Betrieb der ersten Fremdsprache, also hier des Französischen, ganz besonderen Wert legen."

Dresden. Dr. **R. Faust.**

---

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

76. Deutschbein, Prof. Dr. K. **Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch mit Vorstufen, Anmerkungen, Karten und Anhang.** Fünfte verbesserte und vermehrte Auflage. Cöthen, 1905. Schulze. Preis mit Vorstufen 2,50 Mk., ohne Vorstufen 2 Mk. (ungeb.).

Dieses jetzt seit länger als 20 Jahren vorteilhaft bekannte Lesebuch, dessen Einrichtung in Kürze durch den Titel gezeichnet ist, hat in der neuesten Auflage mehrere Verbesserungen und Zusätze erfahren, die indes doch nicht so einschneidender Art sind, daß nicht die älteren Auflagen neben der vorliegenden weiter gebraucht werden könnten; einige Fußnoten haben andere Fassung erhalten, zwei Gedichte sind durch andere ersetzt, und der Anhang ist um einen Abschnitt vermehrt worden. Dieser letztere: A Short View of the Origin of the English Language, wird ein besseres Verständnis der sprachlichen Verhältnisse in den ersten Abschnitten aus Macaulays History bewirken. — Die Ausstattung des Buches ist recht gut.

Dresden. Dr. R. **Faust.**

77. Becker, A. L. **Deutsch für Ausländer.** Das Notwendigste aus der deutschen Sprachlehre mit praktischen Beispielen, Lese- und Gesprächsübungen. Leipzig, B. G. Teubner. (Teubners kleine Sprachbücher. V.) Preis 2,40 Mk.

Das Schriftchen hat einen rein praktischen Zweck: es soll Ausländern, die des Deutschen bereits bis zu einem gewissen Grade mächtig sind, als helfender Freund an die Hand gehen. Mit Absicht ist der Verf., dem eine langjährige Lehrerlaufbahn in der Fremde gezeigt hat, worauf es vor allem ankomme, von der in Sprachlehren gewöhnlich befolgten Ordnung vielfach abgewichen, ohne daß jedoch die Übersichtlichkeit beeinträchtigt worden wäre. Die einzelnen „Stunden" enthalten den grammatischen Stoff, ein Gespräch, ein Lesestück und Fragen; am Ende des Kursus findet sich ein grammatischer Anhang, Lesestücke, Gedichte und Sprichwörter. Ansichten von Berlin, Dresden, Köln und Nürnberg gereichen dem Werkchen zur besonderen Zierde.

Dresden. Dr. R. **Faust.**

78. Schwend, Dr. Friedr. **Gymnasium oder Realschule?** Eine Kulturfrage. Stuttgart, 1904. Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff).

„Das Gymnasium verfolgt von der Gegenwart zu weit abliegende Ideale, um auf sie wirken und für sie erziehen zu können. — Die Realschule, organisch aus der modernen Kultur erwachsen, scheint berufen, seine Stelle einzunehmen. Aber sie hat manche Veränderung durchzumachen, wenn sie dieser Nachfolge würdig sein will. Noch klebt ihr viel alter, wertloser Stoff an, den sie vom Gymnasium übernommen hat; davon, überhaupt von allem toten Wissen, muß sie sich reinigen." Doch die Schule soll auch dem Weibe ihre Tore öffnen, „damit die ungeheuren Kräfte geistigen Könnens und sittlicher Tüchtigkeit, die im Weibe schlummern, zur tätigen Mitarbeit am Werke der Kultur geweckt werden". In diese Worte kleidet der Verf. das Endergebnis seiner Untersuchungen und Darlegungen, von denen wir nur wünschten, daß sie trotz des nicht eben übergroßen Umfanges (98 S.) behufs bequemer Übersicht in Kapitel zerlegt worden wären, denn die Zahl und Mannigfaltigkeit der hier erörterten Fragen ist in der Tat recht bedeutend. Nur einzelnes können wir herausheben. „Das beste Mittel, unserem Volke die verloren gegangene Freude an der antiken Welt wiederzugeben, ist die Abschaffung des lateinisch-griechischen Sprachunterrichtes" (S. 32). Nur der Theologe braucht etwas Griechisch und Latein, der Neuphilologe und der Jurist nur Latein, die anderen wissenschaftlich Gebildeten (mit Ausnahme natürlich der Philologen) keins von beiden. Trotzdem gibt Schwend zu (S. 39), daß der altsprachliche Unterricht in einigen Beziehungen logisch besser schult als der neusprachliche, und von diesem Gesichtspunkte aus könne seine Beibehaltung auch heute noch verteidigt werden. Englisch soll jede Schule lehren; sehr wünschenswert ist auch das Italienische, für welches später vielleicht das Russische wird eintreten müssen; der Anfang ist in Sexta mit dem Französischen zu machen. Für die Methode (S. 42) gilt im allgemeinen: „Mehr hören, weniger lesen; mehr sprechen, weniger schreiben; mehr Konversation, weniger Grammatik; mehr Aufsatz, weniger Übersetzung." Doch manches von der alten Methode ist beizubehalten, denn Grammatik und Vokabelbuch kürzen den Prozeß ab. Das Ziel der Lektüre, zumal in den oberen Klassen, wird unseres Erachtens zu einseitig angegeben, insofern sie vornehmlich in den Dienst des Stils gestellt wird (S. 48 f.). Was der Verf. über Mathematik, Geographie, Technik

sagt (S. 57 f.), desgleichen das über Sammlungen und Ausflüge Bemerkte (S. 86), atmet durchweg modernen Geist und sucht den Unterricht inniger mit dem Leben zu verbinden. Auch auf die Vorbildung der Lehrer kommt er zu sprechen (S. 92). Wir sind völlig seiner Meinung, wenn er vom Lehrer einer Sprache verlangt, derselbe müsse über sprachliche, literarhistorische und geschichtliche Kenntnisse zugleich verfügen; aber wenn er den Umstand, daß ein Kandidat jetzt sich nach Belieben Fächer wie Latein, Englisch und Geschichte wählen kann, kaum glaublich findet, wenn er hier von einer widersinnigen Vereinigung dreier Fächer, von einem närrischen Studiengang redet, so können wir ihm keineswegs beistimmen. Ja, wenn es sich um Englisch, Hebräisch und — Algebra handelte, worauf einmal in Leipzig ein Amerikaner promovieren wollte! — Über die Neuphilologen findet sich manche treffende Bemerkung (S. 93 f.). Sehr nachdrücklich tritt der Verf. für die Erweiterung der Frauenrechte ein (S. 74 bis 81): die Mädchengymnasien und das akademische Studium finden eingehende Würdigung; aber er verlangt überhaupt volle Gleichberechtigung. Diese wird denn auch schließlich dem weiblichen Geschlechte zufallen, dergestalt, „daß auch die deutsche Frau dieselben Rechte genießen darf wie ihr Hausknecht“.

Dresden. Dr. **R. Faust.**

79. Kuprin, A. **Das Duell.** Stuttgart, 1905. Deutsche Verlagsanstalt.

Mir hat einmal eine vornehme Russin gesagt, es mache sie immer traurig, wenn sie wieder die Grenze überschreite, um nach ihrer Heimat zurückzukehren, weil die russische Landschaft so unglaublich traurig, einförmig und niederdrückend sei. Dasselbe trostlose Gefühl hat man, wenn man den vortrefflichen Militärroman (den Dr. Adolf Heß sehr gut übersetzt hat) liest, der heute doppelt aktuell ist, da er den merkwürdigen Zusammenbruch Rußlands illustriert. Er hat eine gewisse Ähnlichkeit mit Beyerleins „Jena oder Sedan?“, ist aber ins Russische übertragen, d. h. die trostlosen sozialen Zustände wirken noch abstoßender. Es ist der reine Nihilismus, der sich hier unverhüllt in sozial-sittlicher Hinsicht zeigt. Auch nicht eine Spur von Licht zeigt sich in dem düsteren Grau des furchtbaren Gemäldes, das an Dantes Hölle erinnert. „Laßt alle Hoffnung fahren, ihr, die ihr hier eintretet.“

Wir aber wollen hoffen, daß — wie bei dem großen Florentiner — eine Vita nuova, ein neues Leben, bald aus den Ruinen erblühen werde. Die guten Schilderungen der Natur und der Charaktere im Romane lassen jedenfalls erkennen, daß im russischen Volke noch viel künstlerische Begabung vorhanden sein muß, die, einmal geweckt, Gutes für die Zukunft verheißt. Dem Kulturforscher aber sei dies Buch als charakteristische Sittenstudie bestens empfohlen.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

80. Hasert, Constantin. **Antworten der Natur** auf die Fragen: Woher die Welt, woher das Leben? Tier und Mensch; Seele. 376 S. 8°. 6. Aufl. Graz, 1905. Moser.

Der Verfasser war erst lutherischer Geistlicher und dann katholischer. Er sucht in vorliegendem, sehr schön ausgestattetem Buche die großen Welträtsel in christlichem Geiste zu lösen. Ich empfehle es daher aufs wärmste. Es ist vorzüglich geschrieben und geht sehr eingehend auf alle Fragen ein, und zwar nach den neuesten Werken. Der Inhalt ist eingeteilt in Kosmogonie und Geogonie (S. 4 bis 115), Biologie (bis 188), Anthropologie (bis 278), Psychologie.

Bei der Behandlung der Bibel muß man den sehr freisinnigen Standpunkt des Verfassers rühmend anerkennen. Dagegen kann ich ihm nicht in allem übrigen folgen; z. B. nicht in der Behandlung der Tiere, die bei ihm noch zu sehr von dem foetor judaicus beherrscht ist. Er verkennt auch mit Unrecht das Walten eines Schicksals („Karma“), ohne das man vieles im Leben nicht erklären kann. Der Verfasser hätte die indischen Lehren studieren müssen. Sie ergänzen unsere recht mangelhaften metaphysischen Vorstellungen.

Für eine gründliche Umarbeitung unter Berücksichtigung des neu eingeführten Begriffes der „Astralwelt“, „Astralkörper“ usw., ohne die man wissenschaftlich nicht auskommt, verweise ich auf die Schriften von Leadbeater, Man visible and invisible, Pascal, Essay sur l'évolution humaine und Chatterjis Philosophie ésoterique de l'Inde, Hartmann, White and black magic.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

81. Heyck, Prof. Dr. **Deutsche Geschichte.** I. Band. 530 S. 8°. Bielefeld, Velhagen u. Klasing.

Der bekannte Verlag ersetzt in diesem neuen Werke die veraltete Darstellung der deutschen Geschichte von Stacke, die seinerzeit viel Beifall erntete, durch ein neues besseres Buch, das in drei Bänden von der Meisterhand Heycks herausgegeben wird. Heyck ist gewiß, wie wenige, befähigt, eine so schwierige Aufgabe zu lösen. Er kennt das deutsche Vaterland durch Autopsie, er beherrscht die Quellen, er verfügt über das notwendige philologische Quellenverständnis, und er ist künstlerisch beanlagt. In vorliegendem ersten Bande kommen seine Qualitäten zum Vorschein. Er beherrscht namentlich das schwierige Gebiet der Urforschung des germanischen Stammes völlig und steht auf dem Boden der neuesten Untersuchungen. Daß er Polemik mit anderen Gelehrten vermeidet, ist dadurch gerechtfertigt, daß er sich an ein größeres Publikum, nicht an Fachgelehrte, wendet. Er hätte sich aber auch oft einer mehr populären Ausdrucksweise bedienen sollen. Die seinige ist manchmal schwer zu verstehen. Das schadet der Verbreitung beim Volke. Stacke war mehr für das Verständnis des Volkes berechnet.

Die Ausstattung ist des Verlages würdig: Papier und Druck ist vorzüglich, 11 Abbildungen in Farbendruck, 277 im Text und 5 Karten helfen den Text dem geistigen Auge des Lesers näher bringen. Daß die Kultur besonders berücksichtigt wird, ist bei der jetzt herrschenden Strömung selbstredend. Sie ist wahrhaft klassisch dargestellt.

Nur bei der übrigens vorzüglichen Darstellung der Mythologie hätte ich etwas auszusetzen. Heyck hätte betonen müssen, daß unsere Ahnen anders körperlich disponiert waren als wir. Durch das ganze Mittelalter hindurch war wenigstens die Hälfte der Bevölkerung noch relativ hellsehend. Das Zentrum des Nervensystems lag damals noch nicht, wie heute, im Gehirn, sondern im Unterleib, wie bei den Frauen. Daher die allgemeine Neigung zum Somnambulismus, die wir heute nicht mehr begreifen. Wenn der Germane vom „Roggenwolf", Alp, Meermann usw. sprach, so sah er in der Tat solche Wesen, aber natürlich nicht auf der physischen Ebene. Wenn man heute sich bei Landleuten erkundigen würde, bekäme man noch eine Masse solcher Spukgeschichten zu hören, die keineswegs der „Phantasie" ihr Dasein verdanken, vielmehr dem Schauen in eine andere Erscheinungsebene. Damals bewegte sich der Germane aber beständig auf zwei Daseinsebenen, die er nicht auseinander halten konnte, ein Phänomen, das man noch bei „Irren" beobachten kann. Das Nähere gehört nicht hierher. Ich verweise aber auf mein Werk „Die Fahrt nach dem heiligen Gral, Grundlinien einer arischen Weltanschauung".

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

82. Wickenhagen, Prof. H. **Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele.** 14. Jahrg. 346 S. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. Preis kart. 3 Mk.

In Gemeinschaft mit den beiden Vorsitzenden des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, Herrn E. von Schenckendorff und Sanitätsrat Dr. med. F. A. Schmidt, gab der Berliner Prof. Wickenhagen das vorliegende Jahrbuch heraus; zahlreiche Illustrationen und ein reicher Inhalt gestalten das Jahrbuch zu einem interessanten Bande. Von den Abhandlungen seien als besonders bemerkenswert genannt: „Die Leibesübungen an den preußischen Seminaren" (Turnlehrer K. Rossow-Berlin), „Die körperliche Erziehung in Japan" (Oberlehrer Dr. Albert Gruhn-Berlin). Der praktische Teil behandelt in einzelnen Abschnitten das Spiel, das Wandern, Schwimmen und Rudern. Professor Dr. Deipser-Neuwied berichtet aus seiner Erfahrung „Wie unser Spielplatz entstand" und gibt uns dadurch mancherlei Anregung. Generalarzt Dr. Meisner-Berlin erfreut uns durch sein Referat: „Der militärische Gang". Dr. med. K. Beerwald belehrt uns durch seine Arbeit: „Der Spaziergang in gesundheitlicher Bedeutung". Ebenso klärt uns das Jahrbuch über die Spielkurse des Jahres 1904 und 1905 auf. Kurz, man braucht kein Sportfex zu sein, um dem genannten Buche für Schule und Haus manchen Hinweis zu entnehmen und in der Praxis auszuprobieren. Nicht die Schablone, sondern individuelle Anwendung des erkannten Guten schafft Leben und Segen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

83. Bumüller, Dr. J. und Dr. J. Schuster. **Deutsche Fibel.** Neue illustr. Ausgabe, nach der analytisch-synthetischen Methode bearbeitet von R. Lippert. Zweites Schuljahr. 4. Aufl. 96 S. Freiburg i. B., 1905. Herder. Geb. 50 Pf.

Neben vielen bekannten Lesestoffen enthält diese Fibel manches, was nicht zum stereotypen Fibelstoff gehört, z. B.: „Kriegsrüstung in der Küche", „Doktor Quapp" (Reinick), „Blümleins Wachstum", und wenn die Reformer noch mehr Berücksichtigung neuerer Autoren wünschen, als Lippert sie übt, gehen sie entschieden zu weit. An dieser Fibel kommt der Wert der Illustration zur Geltung. Wie freut sich das Kind z. B., die Geschichte vom habgierigen Hunde „abgemalt" zu sehen und versteht sie durch das Erkennen des Spiegelbildes viel besser. Preis mäßig.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

84. Schultz, Ferdinand, Direktor Dr. **Meditationen,** eine Sammlung von Entwürfen zu Besprechungen und Aufgaben für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Neu bearbeitet von Professor Dr. Th. Matthias. Bd. 4, 5, 6, 10, 11 und Grundzüge der Meditationen. Dresden, 1905. Ehlermann.

Der Herausgeber hat es sich angelegen sein lassen, den bekannten „Meditationen" von F. Schultz ihren bewährten Charakter zu belassen. Die innere Anlage ist ganz unverändert geblieben. Im einzelnen sind Änderungen vorgenommen worden, wo sie zur Beseitigung eines Irrtums erforderlich waren, und Ergänzungen eingefügt, wo die Forschung oder die Entwickelung der letzten zwei Jahrzehnte neue Ergebnisse gezeitigt haben. Die Herausgabe der Hefte soll weiterhin erfolgen, und es ist zu hoffen, daß dem vortrefflichen Werke das gebührende Interesse erhalten bleibe. Der Verf. sagt im Vorwort der Grundzüge, was er gebe, sei auf dem Wege langjährigen Suchens und Prüfens erlangt, und wenn er vielleicht seiner Individualität zuweilen etwas weiteren Spielraum eingeräumt habe, als andere: seine Ergebnisse seien alle erarbeitet, und dafür zeugt die Anlage und Durchführung des Werkes tatsächlich in hervorragender Weise. Das bisherige Einleitungsprinzip bei Arbeiten dieser Art boten bisher in der Regel die Stoffe. Das Schiefe dieser Auffassung erkannte der Verf. immer deutlicher, und er beschloß daher, es mit einer Neueinteilung nach der Behandlung zu versuchen; andererseits ist der Verf. doch auf dem sicheren Boden der formalen Grundlagen geblieben. Besonderer Wert ist auf die Begründung aus der Analyse des Begriffes und dem Verhältnis desselben zu dem von ihm Ausgesagten sowie auf die aus dem Wesen der Sache heraus gelegt worden, ohne daß weitschweifige Anweisungen über Schluß und Beweis gegeben worden wären. In einer Übersicht über die Vorgänge des Seelenlebens ist nach Lotzeschen Gesichtspunkten verfahren worden. Die Grundzüge verweisen mehrfach auf die Meditationen, sind aber auch unabhängig von ihnen zu gebrauchen. Dem Neubearbeiter gebührt für seine sorgfältige Durchprüfung der Dank aller derjenigen, denen eine Erneuerung der Meditationen erwünscht erscheinen mochte, und deren waren wohl nicht wenige. Die Verlagsbuchhandlung hat es sich angelegen sein lassen, dem Werke ein ebenso geschmackvolles wie gediegenes äußeres Gewand zu verleihen, und so ist eine weite Verbreitung des Werkes zu wünschen und, zumal bei dem billigen Preise der einzelnen Hefte, auch zu hoffen. Einer Empfehlung bedarf es nicht; nur kurz sei noch einiges herausgegriffen. Viele Themata sind so zweckmäßig gewählt und enthalten so viel Anregung, daß ihre Bearbeitung für Lehrer und Schüler ein Vergnügen sein muß, z. B.: Die Sprache, Das Gedächtnis, Gibt das platonische Gespräch Laches nur ein negatives Resultat? Inwiefern kann man den Untergang der Ostgoten in Italien eine Tragödie nennen? Die thüringische Saale, Hamburg, Der Mensch im Tierepos, Die Zeit Philipps von Schwaben im Lichte der Gedichte Walthers von der Vogelweide, Die Lebensanschauungen Walthers von der Vogelweide. Der Schüler wird hier in Gedankenkreise eingeführt, die er zu durchmessen fähig ist und die in jeder Hinsicht bildend und erhebend auf ihn wirken müssen. Es wird eindringende Lektüre verlangt, ohne daß doch der Schüler, wie zuweilen gefordert wird, ganz von seinem Text abhängig und nur auf Gruppierung der dort gebotenen Gedanken angewiesen wäre. Die Denkfähigkeit des Schülers zu überschätzen, ist ein Fehler, der stets als solcher anerkannt wird; aber auch sie zu unterschätzen, ist ein Fehler, der hier aber auf das glücklichste vermieden worden ist.

Berlin. **K. Fries.**

85. Lorenz, Dr. Paul. **Goethes Gedankenlyrik.** Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Dr. J. Ziehen. Nr. 35. 8°. 162 S. Dresden, 1905. Verlag von L. Ehlermann. Preis 1,40 Mk.

Aus der unübersehbaren Fülle Goethescher Lyrik wird hier auf engem Raum eine Anzahl von Gedichten zusammengestellt, die für die Oberstufe geeignet erscheinen. Über die Auswahl läßt sich streiten; aber im ganzen ist der Gedanke, eine Sammlung dieser Art zu veranstalten, als glücklich zu bezeichnen, da gerade durch den Überfluß Goethescher Gedichte die Auswahl erschwert wird. Sehr dankenswert und vielfach anregend sind die Anmerkungen (S. 113 ff.), ohne die freilich manches Stück, wie die Monologe aus Faust II. oder die Orphischen Urworte, kaum verständlich wären. Das erste Gedicht der Sammlung, „Der Wanderer", geht wohl über den Rahmen eines Schulbuches hinaus und ist auch in einer Sammlung „Gedankenlyrik" nicht gerade unentbehrlich.

Berlin. **K. Fries.**

86. Wulle, F. **Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten.** Nach den Lehrplänen für die Lehrerbildungsanstalten in Preußen vom 1. Juli 1901 bearbeitet. I. Teil. Für Präparandenanstalten. 227 S. Halle a. d. S. Hermann Schrödel. Preis 2,25 Mk., geb. 2,75 Mk.

Der Verf. ist der Ansicht, daß der erdkundliche Unterrichtsstoff für Präparandenanstalt und Seminar in gesonderten Lehrbüchern geboten werden muß. Die großen Erdräume sind in geographische Landschaften zerlegt worden, die unter Hervorhebung des ursächlichen Zusammenhanges zwischen Natur und Kultur betrachtet werden. Was von der Karte abgelesen werden kann, wird ohne Grund nicht gegeben. Die eingefügten Fragen sollen das Kartenbild „reden lassen". Die notwendigen Aussprachebezeichnungen enthält das Register. Sofern die Namen der geographischen Objekte landschaftliche Eigentümlichkeiten bezeichnen, ist ihre Bedeutung stets beigefügt worden. — Das sorgfältig bearbeitete Werk verdient Empfehlung. **Wr.**

87. **Allgemeine Erdkunde in Bildern.** Leipzig und Breslau. Ferdinand Hirt. Preis geh. 6,50 Mk., geb. 8,50 Mk.

Wohl in keinem Unterrichtsfache ist das Bedürfnis nach guten Abbildungen in so starkem Maße vorhanden, wie im erdkundlichen, und darum ist man auch hier stets bestrebt, Neues zu schaffen und das Alte zu erweitern und zu verbessern. Zu den ältesten Sammlungen von Abbildungen gehören Hirts Geographische Bildertafeln, deren dritte Auflage unter dem Titel „Allgemeine Erdkunde in Bildern" herausgegeben ist und ein wesentlich verändertes Gepräge gegenüber den früheren Auflagen zeigt. Von den älteren Abbildungen sind vorzugsweise solche beibehalten, die dauernden Wert besitzen. Dafür sind aber viele neue hinzugekommen, vor allem gegen 30 vorzüglich ausgeführte bunte Bilder, die charakteristische Landschaften und Rassentypen veranschaulichen. Doch könnte die Zahl der bunten Bilder, die die Jugend besonders anregen, noch erheblich vermehrt werden. Wie prächtig würde sich z. B. die Kette des Montblanc (Taf. 3a) in buntem Farbendruck ausnehmen!

Die Erläuterungen zu den Abbildungen sind im allgemeinen zweckentsprechend und für jedermann verständlich gehalten; nur müßten mehrfach die Zahlenangaben nach neueren Ergebnissen berichtigt werden. Die Abgrenzung zwischen Hoch- und Mittelgebirgen (S. 5) nach klimatisch-biologischen Erscheinungen, die ja manches für sich hat, halte ich hier nicht für zweckmäßig, weil sie von der in den meisten Lehrbüchern gebräuchlichen abweicht. Sonst müßten wenigstens andere Benennungen gewählt werden; denn es ist widersinnig, das mit 2600 m gipfelnde skandinavische Gebirgsland zu den Hochgebirgen, andere Gebirge dagegen bis zu 4000 m Höhe zu den Mittelgebirgen zu rechnen. Auch die Einteilung der Menschen in 12 Rassen (S. 18) erscheint mir zu wenig übersichtlich.

Hirts Allgemeine Erdkunde in Bildern ist aber doch ein recht empfehlenswertes Buch. Nicht nur im Unterrichte möge sie Verwendung finden, sondern auch als Geschenk- und Prämienbuch benutzt und für Schülerbibliotheken angeschafft werden, da sie der Unterhaltung und Belehrung in gleichem Maße dient.

Halle a. d. Saale. **Richard Herold.**

88. Weber, Georg. **Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte,** vollständig neu bearbeitet von Prof. Dr. A. Baldamus. 4. Bd. Neueste Zeit. 21. Aufl. Leipzig, 1905. Wilhelm Engelmann.

Der vorliegende 4. Band von Webers Lehrbuch der Weltgeschichte, der zum größten Teile von Prof. Moldenhauer bearbeitet ist, soll die Zeit vom Ausbruch der französischen Revolution bis zum Schluß des 19. Jahrhunderts umfassen; doch sind auch Ereignisse aus späterer Zeit, wie der ganze Burenkrieg, der Zug der Engländer nach Tibet und der Marokkovertrag zwischen Frankreich und England noch erwähnt. Aber nicht nur auf die neueren Ereignisse erstreckt sich die Erweiterung des Inhaltes den früheren Auflagen gegenüber, sondern eine erhebliche Anzahl von Abschnitten ist neu hinzugekommen, und fast alle anderen haben eine Umarbeitung erfahren. Neben der politischen Geschichte findet die Literaturgeschichte Deutschlands und der anderen Kulturstaaten durch Prof. R. Friedrich eine eingehende Behandlung, und die Entwickelung von Kunst und Wissenschaft bleibt nicht unbeachtet. Der Herausgeber selbst gibt vor der eingehenderen Behandlung größerer Perioden einen Ausblick und faßt dabei die wichtigsten Vorgänge unter höheren Gesichtspunkten geschickt zusammen. Für einen Vorzug des Werkes halte ich es auch, daß zuweilen Abschnitte aus wertvollen Spezialwerken zitiert werden.

Daß die erschienenen beiden ersten Bände bereits vergriffen sind und neu gedruckt werden mußten, zeugt von der Beliebtheit auch dieser neuen Auflage. Hoffentlich erscheint bald der noch fehlende 3. Band und mit ihm zugleich der in Aussicht gestellte Registerband, der für die Benutzung des Buches unbedingt erforderlich ist.

Halle a. d. Saale. **Richard Herold.**

89. **Gesellschaft zur Verbreitung klassischer Kunst in Berlin,** Kunstverlag. Katalog. 3. Aufl. Berlin W, Elßholzstr. 15.

Der Gesellschaft, die uns diesen über 100 S. starken Prachtkatalog zugesandt hat, verdanken wir auch die Übersendung dreier vorzüglicher Bilder, die als Probe dienen sollen. Es ist zunächst Kaiser Wilhelm I. (von Paul Bülow), ein Stück aus einer Serie von 10 Hohenzollernfürsten, deren Gesamtpreis ungerahmt 100 Mk. beträgt. Papiergröße 95 : 73 cm. Sodann Goethe (von Stieler) und Schiller (nach Graff). Groß-Imperialformat, Papiergröße ebenfalls 95 : 73 cm. Preis à 10 Mk. Die Ausführung ist eine mustergültige, und dem ganzen Unternehmen ist der beste Erfolg zu wünschen. Die stattlichen Bilder eignen sich vorzüglich auch zur Ausschmückung der Klassenzimmer, unvergleichlich besser als Büsten, die bald völlig eingestaubt sind.

Berlin. **C. Schröder.**

90. 1. Collodi, C. **Hippeltitschs Abenteuer.** Geschichte eines Holzbuben. Illustr. von C. Chiostri. In deutscher autorisierter Bearbeitung von P. A. C. Andrae. Kattowitz u. Leipzig, 1905. Karl Siwinna. Geb. 3 Mk.

2. Heerdorf, A. und Lucas, W. M. **Für kleine Leser!** Illustriert von A. Lewin. Ebendaselbst. Geb. 2,50 Mk.

Das erste Buch ist das einzige pädagogische Kunstmärchen, das bleibenden Wert behalten wird. Der Verf. weiß, daß die ewige Tugendpredigt den jungen (und auch den nicht jungen) Leser abstößt, und er hat Phantasie genug, seine Pädagogik in ein prächtiges Märchengewand zu kleiden: der Holzbube begeht alle Fehler, die ein ungezogener Junge zu begehen fähig ist, erfährt ihre bösen Folgen und arbeitet sich endlich zum sittlichen Menschen empor. Es steckt in dem vorzüglich illustrierten Kinderbuche ein Stück Andersen und ein Stück Arndt, d. h. es scheint so, denn die Erfindung ist unbedingt originell, und der geistvolle Verf. ist mitunter auf Gedanken gekommen, die nur einem echten Dichter kommen können. Ich glaube, dieses Buch wird mehr nutzen als viele Moralpredigten.

Das zweite Buch enthält in angenehmer Abwechselung und mit sehr guter Ausstattung Märchen, Erzählungen, Gedichte, eine Kinder-Theateraufführung und Rätsel, durchweg wertvoll und die Jugend wohltätig anregend und erfreuend. Die Illustrationen stimmen stets mit den Objekten in erfreulicher Weise überein. Der Preis ist ganz ungemein billig, und das ganze hübsche Buch verdient beste Empfehlung für die jüngere Jugend.

Berlin. **C. Schröder.**

91. Kuhnert-Leipoldt. **Wandkarte von Palästina bis zur Zeit Christi.** In Verbindung mit Prof. Dr. G. Leipoldt in Dresden gezeichnet von Realschuloberlehrer M. Kuhnert in Chemnitz. Maßstab 1 : 150000, 200/135 cm. Mit einem Profil durch Palästina in der Richtung von West nach Ost über Jerusalem mit Angabe der entsprechenden Licht- und Schattentöne und mit einem Plane von Alt-Jerusalem und ausführlichem Texte. Auf Grund der neuesten Forschungen dargestellt nach der reinen Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion. Aufgezogen auf beste Leinwand, mit Stäben und mit Müllers Originalkarten-Ausstattung versehen. Dresden und Wien. A. Müller-Fröbelhaus. Preis 15 Mk.

Diese Karte ist wirklich vorzüglich. Auf Grund der neuesten Forschungen ist der ganze Aufbau des Landes, sein bis vor kurzem geleugneter vulkanischer Charakter, seine zerrissenen Schluchtentäler, seine schroffen Gegensätze zwischen der Tiefe des Toten Meeres und den Höhen des Libanon und Antilibanon greifbar plastisch dargestellt. Die Höhenlage der wichtigsten Städte, der schroffe Abfall des Gebirges Juda nach dem Toten Meere zu, das tief eingesägte Jordantal, die Lavaströme des Hauran-gebirges, die Unterscheidung zwischen Wadis und stets wasserhaltenden Flüssen, das charakteristische Profil, die allmähliche Entstehung Jerusalems kommen deutlich zur Geltung und ergeben ein wirkungsvolles Gesamtbild. Auch der billige Preis trägt mit dazu bei, die Karte zur beliebtesten unter allen Palästinakarten zu machen. Ein begleitender Text gibt über alles sonst noch Wissenswerte genaue Auskunft.

Nur eine prinzielle Bitte möchte ich bei dieser Gelegenheit aussprechen! Die Karte bestand aus vier großen Blättern, und ich mußte sie mühsam auf dem Fußboden ausbreiten, um sie übersehen zu können. Beim Wiederzusammenrollen ist mir denn auch ein Stück völlig eingerissen. Welcher Verleger versendet denn ein Buch in Aushängebogen? Es wäre sehr zu wünschen, wenn Rezensionsexemplare komplizierter Karten aufgezogen versendet würden. Also bitte, ein andermal etwas mehr Rücksicht!

Berlin. **C. Schröder.**

92. Campe, Joachim Heinrich. **Robinson der Jüngere.** Ein Lesebuch für Kinder. 118. rechtmäßige Auflage. Mit einem Bildnis des Verf. und zahlreichen Abbildungen und Zeichnungen von Ludwig Richter und Johannes Gehrts. In 2 Teilen. Braunschweig, Friedr. Vieweg u. Sohn. Preis 5 Mk.

Die Ausgabe ist eine getreue, und es ist gut, daß namentlich das Vorwort zur 1. Auflage (von 1780!) nicht fehlt, denn es zeigt uns den ganzen wohlerwogenen Plan. Er hat der damaligen Welt mächtig imponiert; für etwa drei Menschenalter ist das Buch eine europäische Berühmtheit geworden und hat vielen Segen gestiftet. Allmählich, aber nur sehr langsam, ist das Interesse ermattet, und das lag an zwei Gründen. Erstens, der alte J. H. Campe hat zuviel Belehrung in das Buch eingetragen, und zweitens: er hat die ganz vernünftige Idee, durch Frage und Antwort zu wirken, trotz bester Meinung übertrieben. In jener wortseligen Zeit nahm man daran keinerlei Anstoß; seit den Zeiten des jungen Deutschlands, von der die Nervosität beginnt, wurde es anders, und in seiner Ungeduld übersah man den guten, unverwüstlichen Kern. Denn gut ist und bleibt die Idee, daß der Vater (oder, wie bei K. F. Beckers Erzählungen aus der alten Welt, der Lehrer) erzählt und die Kinder oder andere Zuhörer fragen und Antwort bekommen; die sokratische Theorie behält ihren bleibenden Wert.

Ich würde der Verlagshandlung, die das Werk als Prachtausgabe glänzend ausgestattet (dem alten Campe zu hohen Ehren), aber auch eine billigere Schulausgabe veranstaltet hat, den Rat geben, durch einen taktvollen Revisor das unverwüstlich gute Buch insofern neubearbeiten zu lassen, daß an dem zu ausgiebigen Frage- und Antwortspiel ein gutes Stück taktvoll gekürzt würde; der moderne Schüler verträgt es nun einmal nicht, wenn die Erzählung unaufhörlich durch Fragen und oft exkursmäßige Antworten zerrissen wird. Dabei kann die ganze Einrichtung der 31 Erzählungsabende bestehen bleiben; Karl Friedrich Becker in dem oben erwähnten Buche scheint das Richtige getroffen zu haben zwischen dem Zuwenig und Zuviel.

Als Schulprämie für Kinder der Sexta und Quinta und für die Schülerbibliothek dieser Klassen ist das gediegene Buch besonders zu empfehlen.

Berlin. **L. Freytag.**

93. **Die italienische Universitätsfrage in Österreich.** Eine deutsche Stimme aus dem Küstenlande. Innsbruck, 1905. Wagnersche Universitätsbuchhandlung.

Das Büchlein hat nicht bloß für Österreicher, sondern auch für uns Deutsche politisches Interesse. Es verneint die Notwendigkeit einer italienischen Universität in Österreich, da die dortigen Italiener kein einheitliches, geistig genügend hochstehendes völkisches Leben zu entwickeln imstande gewesen seien. Es fordert, falls trotzdem eine italienische Fakultät oder Universität Tatsache werden sollte, auch die Errichtung einer deutschen Hochschule zu Triest. Deren Aufgabe werde es dann sein, in dem schon jetzt mit Deutschen zahlreich durchsetzten Gebiete bis zur Adria dem Deutschtum als Stütze zu dienen und ihm den Zugang zum Meere zu sichern.

Rostock. Dr. **Paul Ssymank.**

94. 1. Gröhn, Waldemar. **Freie Forschung.** Berlin, 1905. Eduard Fraenckel.

2. Bauer, Hermann. **Freiheit.** Flugschriften im Zusammenhange mit dem christlichen Studentenkongreß. 3. Heft. Göttingen, 1899. Vandenhoeck und Ruprecht. Preis 60 Pf.

3. **Die IX. christliche Studentenkonferenz.** Aarau, 1905. Bern, 1905. A. Francke. 1 Mk.

Gröhns Schrift beschäftigt sich mit dem Begriff der freien Forschung und den Hindernissen, die ihr entgegenstehen. Bleibenden Wert vermag ich dem wenig tiefgehenden Gelegenheitsvortrag nicht zuzusprechen. Das schon ältere Büchlein Bauers ist dagegen dem angehenden Studenten recht gut zu empfehlen. Eine hohe Gesinnung, die durch innere Kämpfe zur echten Toleranz geläutert worden, gibt sich darin kund. Wiewohl der Verfasser nirgends seinen streng christlichen Standpunkt verleugnet, liegt es ihm doch fern, jemandem seine Überzeugung aufzudrängen. Jede ehrliche Überzeugung ist seiner Achtung sicher. Er legt vor allem darauf Wert, daß jeder — insbesondere fordert er dies vom akademischen Bürger — frei von allem schlagwortreichen, hohlen Schein sei und unter Prüfung von dem ihm in geistiger Hinsicht Gebotenen sich seine eigene feste Weltanschauung bilde, die er nicht bloß im Reden, sondern auch im Leben betätigen soll.

Der Bericht über die neunte christliche Studentenkonferenz zu Aarau gibt kein genaues Bild über die Stärke und den Umfang der christlichen Bewegung der Schweiz; dagegen lassen die allerdings knappen Diskussionsberichte und sonstige Anzeichen ebenso wie die Referate erkennen, daß sie zwar echt christlich ist, aber nicht unter dem Zeichen des Dogmas vorwärts geht. Den wichtigsten Teil der Broschüre bilden die ersten drei Referate. Das von Prof. W. Steinhausen (Frankfurt) behandelt in einer religiös und künstlerisch gleich tief empfundenen Weise das Thema: „Christentum, Religion und Kunst" und gipfelt in den Worten: „Man tut der Kunst keinen guten Dienst, wenn man sie zum Dienste des Christlichen zwingen will. Das schönste Kleid der Kunst ist ihre Natürlichkeit, ihre Unschuld. Das trägt sie nur in ihrer bescheidenen, dienenden Gestalt. Auch ihr Wesen ist Ehrerbietung. Sie muß eine Scheu haben, sich hinzuzudrängen zum Heiligen und zum Allerheiligsten. Ist dies ihr Grundwesen, so kann sie um so freier sich geben in dem Reich, das ihr besonders gehört, im Sichtbaren; da ist dann alles ihr Eigentum. Es gibt nichts Sichtbares, das nicht durch sie geadelt werden kann. ... Aber indem man ihr fast gewaltsam den Königsmantel des Christentums umhängt, gerät sie in die Rolle des Schauspielers, der nur auf Augenblicke der Täuschung den Titel tragen kann und um so armseliger aussieht, wenn er den täuschenden Mantel ablegen muß." Im zweiten Referat spricht Prof. Hilty (Bern) über Bibellektüre und tägliches Leben. Ihm erscheint als Wichtigstes am religiösen Leben, „Gott persönlich zu erfahren". Dazu führe die richtig betriebene Bibellektüre. Diese solle nicht kritiklos sein und nicht bloß zum Wissen, sondern zum Handeln führen. Theoretisieren über das Wesen Christi sei wertlos; man solle ihn als Meister lieben und als den, der jedenfalls Gott von allen je Dagewesenen am besten gekannt habe. Am Glauben an Christi Auferstehung müsse allerdings unbedingt festgehalten werden. Im dritten Referate gibt Dr. H. Lhotzky (Pasing) eine Art Theodicee, eine von tiefreligiösem Innenleben zeugende Abhandlung über die Schuld im Lichte des Reiches Gottes.

Rostock. Dr. **Paul Ssymank.**

95. Bosse, Robert, Dr. D., weil. Kgl. Preuß. Staatsminister. **Aus der Jugendzeit.** Erinnerungen. Mit einer Silhouette. 333 S. Leipzig, 1904. Fr. W. Grunow. Preis 5 Mk.

Diese Selbstbiographie, deren Ergänzung für die spätere Lebenszeit Bosses man nur dringend wünschen kann, erhält ihren Reiz durch die überaus tüchtige und abgeklärte Lebensauffassung, aus der heraus hier ein aus bescheidenem Lebenskreise zu hohen Ehren im Staate gelangter Mann in sorgsam behaglicher Kleinmalerei die Erlebnisse seines „Vorfrühlings" und seines „Lebensmais" gar anschaulich zu schildern weiß. Die Kinder- und Jünglingsjahre (von 1832 bis 1850) in Quedlinburg nehmen bei weitem den größten Teil des Buches ein, und es sind in diesem ersten Teil köstliche Züge aus dem Leben der ehrwürdigen alten Reichsstadt erzählt, unter denen einzelne Szenen aus den Revolutionsjahren 1848/49 vielleicht besonders hervorgehoben zu werden verdienen. Sein Schulleben hat der spätere Leiter des preußischen Unterrichtswesens eingehend dargestellt und mit sehr treffenden Hinweisen auf Vorzüge und Schäden des damaligen Unterrichtsbetriebes ausgestattet. Klare und launige Zeichnung verschiedener Lehrertypen verbindet sich mit einer sehr wohltuend pietätvollen Gesinnung gegenüber der Arbeit der Schule, die sich mehr als ein moderner Verfasser von Erinnerungen aus der Schulzeit zum Muster nehmen könnte. Für den Pädagogen ist aus den Erzählungen und Schilderungen dieses ganzen Abschnittes viel zu lernen; wir hören (S. 41) von der „pädagogischen Verkehrtheit", die den orthographischen Fehler „hatt" in der Volksschule mit Schlägen bestraft, erfahren (S. 44), daß der Unterricht, den die Volksschule in vaterländischer Geschichte erteilt hat, den Knaben für die „fast demonstrative Stiefmütterlichkeit" (S. 202) schadlos halten muß, mit der dies Fach, ebenso wie die Erdkunde, auf dem Gymnasium damals behandelt wurde, lesen mit Interesse auf S. 45 f. ein — von vorschnellen Folgerungen sich übrigens frei haltendes — Lob der sozialen Simultanschule, die in der allgemeinen Volksschule (statt der Vorschule) gegeben ist, finden (S. 76) an geeigneter Stelle in sehr beherzigenswerter Weise vor dem Zuviel in der Äußerung religiöser Empfindungen bei der Erziehung gewarnt, weil dies Zuviel die „Gefahr der Veräußerlichung" zur Folge hat, und lernen wiederholt den Segen kennen, den die schlichte Natürlichkeit und Einfachheit seiner Erziehung für den Knaben mit sich gebracht hat. Es wäre aus diesem ganzen Teile des Buches noch manche wertvolle Einzelheit herauszuschreiben, doch wird schon das Interesse an der Persönlichkeit des Verfassers dafür sorgen, daß kein Schulmann diese Lebenserinnerungen ungelesen läßt.

Auch die Schilderung der Studentenzeit in Heidelberg und Halle enthält viel Interessantes. Auch hier ist mehr als ein Lehrertypus sehr hübsch gezeichnet, so der Jurist Vangerow (S. 228), der Historiker Schlosser (S. 229), der Philosoph Kuno Fischer (S. 231 f.), der Literarhistoriker Hettner (S. 232 ff.), dann vor allem Robert von Mohl (S. 264 ff.), bei dem dem jungen Studenten „zuerst eine Ahnung von dem reichen, wirklichen Leben aufging, das hinter den staatlichen und juristischen Formen pulsierte" (s. übrigens auch S. 290 über Puchta). Gegen den „luxuriösen Unfug", der eine so große Gefahr für das heutige Studentenleben, namentlich innerhalb der Korporationen, bedeutet, finden sich auf S. 299 f. Betrachtungen, denen man nur recht weitgehende Beherzigung wünschen kann; ebenso sind den Vorzügen des Einjährigendienstes im zweiten Kapitel des zweiten Abschnittes treffende Bemerkungen gewidmet, die von der launigen Erzählung einiger Erlebnisse aus der Dienstzeit begleitet sind. Der die Zeit von 1833 bis 1878 umfassende Anhang ist eine leider sehr kurz gehaltene Zusammenstellung auf Grund der von Bosse geführten Tagebücher. Ob wir wohl bald ein aus Briefen und sonstigem Quellenmaterial geschöpftes eingehenderes Bild der Manneszeit Bosses erwarten dürfen, das, über die Zeit des Oberpräsidiums hinausgehend, auch die Ministerjahre umfaßt? Der Verfasser einer solchen Arbeit würde sich jedenfalls ein großes Verdienst erwerben.

Ein Interesse fehlt diesen Lebenserinnerungen, fehlt ihnen natürlich, ohne daß das ihrem Verfasser auch nur im geringsten zur Last fallen könnte: Den Unterrichtsminister als solchen sehen wir auf den Blättern dieses Buches nicht in langsamem Werden sich entwickeln und würden ihn auch bei einer eingehenderen Darstellung des Schlußteiles sich kaum entwickeln sehen; es ist das ja auch nicht möglich, solange kein pädagogischer Fachmann an die Spitze der preußischen Unterrichtsverwaltung tritt, die Berufung zum Kultusminister vielmehr als ein inpromptu in die Entwickelung von Lebensbahnen eingreift, die ebensogut in irgend einer anderen Richtung,

der des Eisenbahn- oder der des landwirtschaftlichen Ministeriums etwa und ebenso gut auch der des Reichsgerichtspräsidiums auslaufen könnten. Julius Baumann hat vor einigen Jahren einmal die Vision eines von Fachmännern geleiteten Unterrichtsministeriums gehabt und hübsch beschrieben. Wer eine Biographie wie die vorliegende zu besprechen hat, kommt in Versuchung, in Erinnerung an diese Vision zu oft an das zu denken, was sie nicht enthält und, wie gesagt, auch nicht enthalten kann — aber es wäre jedenfalls unrecht, wenn man sich den Genuß des schönen und fesselnden Buches durch solche Nebengedanken wollte trüben lassen.

Berlin-Wilmersdorf. **Julius Ziehen.**

96. Kästner, Dr. O. **Zur Aufsatzreform.** Neue Aufgaben und neue Wege aus der Praxis und für die Praxis. 146 S. Leipzig, 1905. Jäh und Schunke (Roßberg).

Diese — Prof. Eucken in Jena und Direktor Gaudig in Leipzig gewidmete — Arbeit hat zwar die Ziele der höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars im Auge, in deren Dienst der Verfasser tätig ist; sie verdient aber in hohem Grade, auch von seiten der Lehrer höherer Knabenschulen beachtet zu werden. „Wenn wir den deutschen Aufsatz nicht hätten, wir müßten ihn ersehnen als die höchste Form der Persönlichkeitskultur, die wie kein anderer Unterrichtszweig persönlich die Welt zu erfassen aufgibt" (S. 74) — von diesem Standpunkte aus, der jedenfalls richtiger ist als die Übertreibungen mancher Unterrichtsreformer, die in dem Aufsatz nur geisttötende Zwangsarbeit sehen, bespricht der Verfasser die Grundfragen der Aufsatzbeurteilung und der „Aufsatzpflege", unter welch letzterem Ausdruck er die Behandlung der Stoffquellen, der Aufsatzthemata, der Stoffgewinnung und -ordnung, die Pflege des Stiles und die Technik der häuslichen Arbeit zusammenfaßt. Gegenüber den Mißbräuchen, die bei der Behandlung des Aufsatzes heutzutage an unseren Schulen — der Volksschule wie der höheren — noch sehr vielfach herrschen, ist der Verfasser keineswegs blind, aber er hält mit Recht gegenüber Anthes und seinen Gesinnungsgenossen daran fest, daß „Mißbräuche, die man mit ihr treibt, niemals über den Wert einer Sache entscheiden" (S. 74). Volle Zustimmung verdient es, wenn Kästner als das oberste Prinzip der Korrektur, in der er eine Kunstübung des Lehrers mit Recht erblickt, die Schonung der Schülerindividualität bezeichnet (S. 19). Auch an treffenden Einzelbeobachtungen ist die Arbeit reich; so ist, um nur ein Beispiel zu geben, recht lehrreich die auf S. 49 mitgeteilte Erfahrung, daß der 13jährige Knabe es als ein Unrecht empfindet, wenn er in der Freude seines Herzens seinen Aufsatz mit dem für ihn neuen Zitat von „des Lebens ungemischter Freude" geschmückt hat und dafür ein „abgestanden" am Rande der Arbeit als Lohn erhält. Vor zu weitgehenden Rechtschreibungsforderungen warnt der Verfasser (S. 54 ff.) nicht mit Unrecht: er hätte dabei aber vielleicht die Frage der Gewinnung und Erhaltung reiner Wortbilder eingehender behandeln sollen. Für die Aufsatzbesprechung in der Klasse (S. 64 ff.) würde ich die Vorteile der Selbsttätigkeit der Schüler noch mehr betonen; namentlich in den höheren Klassen ist es ein meines Erachtens sehr zweckmäßiges Verfahren, daß der Lehrer durch ein kurzes Zeichen am Rande die Stellen bezeichnet, die der Schüler bei der Rückgabe der Aufsätze selbst aus seiner Arbeit der Klasse vorlesen muß, um sich von ihr die nötige Begründung der Fehlerhaftigkeit der Stelle und den besten Weg zur Heilung des Schadens geben zu lassen. Übrigens hebt auch der Verfasser (S. 70) sehr richtig hervor, daß „positive Besprechungsarbeit" getrieben werden muß, die diese Stunde der Rückgabe der Aufsätze zur „vollgehaltigen Studie" macht. Aus dem Kapitel über die Stoffgewinnung sei noch hervorgehoben, daß er (S. 80 ff.) den Literaturaufsatz an sich mit guten Gründen in Schutz nimmt: „ein Kunstwerk wird nie dadurch entwertet, daß sein Gehalt vermittelst der Reflexion sinnend angeeignet wird"; die zahlreichen Mißgriffe freilich, durch die in der Praxis des deutschen Unterrichtes die Dichterwerke den Schülern leider nur zu oft wirklich verekelt werden, hätten nach meiner Ansicht in der Schrift ausführlicher behandelt werden sollen; ganz vermeiden wird diese Mißgriffe nur der Lehrer, der streng wissenschaftliche philologische Schulung auf der einen und auf der anderen Seite bereits in den Jahren seines Universitätsstudiums eine harmonische Ausbildung seines Geschmackes durch vielseitige Betrachtung guter Werke der Dicht- und der Bildkunst erlangt hat. Es wird nicht in letzter Linie die Aufgabe der Universität sein, in dieser Hinsicht für weitere Besserung der bestehenden Zustände zu sorgen. Doch darüber ein anderes Mal mehr!

Berlin-Wilmersdorf. **Julius Ziehen.**

97. 1. Geyger, G. **33 Lieder zum Gebrauche in Schulen.** Komponiert, bzw. eingerichtet. Rathenow. A. Haases Buchhandlung (Albert Mirbt).

2. Meister, R. **Volksschulliederschatz.** Eine Sammlung ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder nebst einer Auswahl von Elementarübungen. Halle a. S. Pädagogischer Verlag von Hermann Schrödel. Preis 30 Pf.

3. Vogel, Moritz. **Mädchenlieder.** Leipzig. Gebrüder Hug u. Co. 80 Pf. Ausgabe mit Begleitung des Pianoforte 3 Mk.

4. Ballien, Th. **Vierstimmige Chorlieder für höhere Schulen.** Neunte Auflage. Berlin. Th. Balliens Selbstverlag.

Der Verfasser des zuerst genannten Heftes wird allgemeiner Zustimmung sicher sein in dem Bestreben, den Schülern neben den bewährten auch neue Stoffe zu geben. Letztere sind aber zunächst nur dem Lehrer unbekannt; denn er bleibt in der betreffenden Klasse, während jene wechseln, also jedes Jahr etwas Neues finden. Außerdem ist für die meisten Anstalten ein Kanon aufgestellt, der nicht fortwährend geändert werden kann. Endlich hat der Herausgeber — und das ist die Hauptsache — seine kompositorische Kraft doch wohl überschätzt, denn gerade Volkslieder oder solche ähnlichen Charakters, die neben jenen bestehen sollen, sind so schwer, daß bekanntlich Mozart, neidisch auf eine derartige Melodie, gern sein bestes Werk dafür preisgegeben hätte. Von unseren großen Meistern sind nur wenige Lieder ins Volk gedrungen; solche, die zu dem Zwecke komponiert wurden, niemals. Auch die vorliegenden werden dies nicht vermögen aus dem einfachen Grunde, weil sie zu kompliziert sind. Die zarten lyrischen Blüten unseres Volksgesanges vermeiden vor allen Dingen häufige Modulationen. In Nr. 8 und 11 schreitet die zweite Stimme chromatisch fort, bietet also auch hinsichtlich der Reinheit viel Schwierigkeiten, besonders wenn obendrein eine Art musikalischer Querstand entsteht, oder wenn, wie in Nr. 19, mit Hilfe einer enharmonischen Verwechselung von c-moll nach e-dur ausgewichen wird. Auch Sequenzen wie in Nr. 24 sind zu schwer. „Der frohe Wandersmann“ von Mendelssohn ist ohne Frage sehr schön; ob aber aus praktischen Gründen die einfachere Vertonung des Textes von Fröhlich nicht vorzuziehen ist, will ich doch dahingestellt sein lassen. Mühe und Zeit, die an Werke verschwendet werden, die nur für die Schule, nicht für das Leben gelernt werden, sind aber verloren. Am gelungensten erscheinen mir Nr. 16 und 17; die Bearbeitung der Mendelssohnschen Lieder verrät großes Geschick.

Die Auswahl der 112 Lieder im zweiten Heft stellen dem künstlerischen Geschmack und pädagogischen Geschick des Herausgebers — nomen est omen — ein gutes Zeugnis aus. Im Gegensatz zu den Bestrebungen Geygers hat Meister alles Neue abgewiesen und nur anerkannt wertvolles Material aufgenommen, das überdies größtenteils von den Behörden empfohlen ist. Die drei Stufen entsprechen vollkommen den Bedürfnissen der Volksschule; die Texte zeigen Originalreinheit, die Melodien Korrektheit in Tonsatz und Stimmführung. Die Stellen, wo Atem genommen wird, sind bezeichnet. Alles ist zweistimmig; bei einigen Nummern ist aber auch durch kleinen Druck eine dritte Stimme zugefügt, ohne daß die ursprüngliche Fassung dadurch verändert wird. Der Lehrer kann sich also den betreffenden Verhältnissen vollständig anpassen. Für manche Klassen möchte das oft vorkommende kleine g vielleicht die einzige Schwierigkeit bieten. Der Verfasser kommt mit drei Tonarten aus; eine nötige Transposition ist stets angegeben. Über die guten alten Bekannten vom „Jäger und Hasen“, „Gänsedieb“, „Steckenpferd“, „Rätsel“, das Humperdinck in „Hänsel und Gretel“ so reizend verwertet hat, habe ich mich herzlich gefreut. Die Opernmelodien konnten aber gut vermieden werden. So wird z. B. in Nr. 13 der Text: „Der Kaiser ist ein lieber Mann“ auf die Arie: „Ein Mädchen oder Weibchen“ aus der „Zauberflöte“ gesungen; der alten Melodie „Muß i denn“ ist (Nr. 31) umgekehrt ein neuer Text untergelegt. Die Ausstattung ist gut; bei einer Neuauflage würde vielleicht der Satz noch mehr als jetzt so eingerichtet werden können, daß das lästige Umblättern vermieden wird.

Das genannte Heft von Vogel ist für das Haus berechnet, verfolgt also ganz andere Ziele. In den meisten Fällen würde ich dieser Ausgabe jedoch diejenige mit Begleitung des Pianoforte vorziehen, denn ohne harmonische Grundlage und Stütze bietet die Ausführung mancher Nummer bedeutende Schwierigkeit. Für häusliche Kreise eignen sich beliebte Opernmelodien weit besser als für die Schule. In der Bearbeitung zeigt der Verfasser — der Name hat in der Musik einen guten

Klang — ganz außerordentliches Geschick. Neben leichten Duos von Mendelssohn finden sich: das Gebet aus dem „Freischütz“, Menuett aus „Don Juan“ mit untergelegtem Text von A. Herrmann, „Bei Männern, welche Liebe fühlen“ aus der „Zauberflöte“ ebenfalls mit neuer Dichtung; ferner sind die beiden ersten Teile vom Finale der Eroicasymphonie bearbeitet, der bekannte ungarische Tanz (des-dur) von Brahms, ein Impromptu von Schubert, das Duo „Reich mir die Hand“ aus „Don Juan“ u. a. Die ganze Arbeit verrät den tüchtigen Musiker, der für die Stimmen sehr dankbar und geschickt zu schreiben versteht. Musikalische Familien, in denen der zweistimmige Gesang gepflegt wird, finden in dem Heft viel und anregenden Stoff. Der Druck ist äußerst scharf und klar.

Die Sammlung von Ballien enthält 301 Chöre, 27 lithurgische Chöre, darunter die große und kleine „Doxologie“ und im Anhang: „Machet die Tore weit“ von Haupt; sowie das alte böhmische Volkslied „Es ist ein Ros' entsprungen“. Das Buch erfreut sich schon seit langer Zeit großer Beliebtheit, denn der reichhaltige und gut ausgewählte Stoff ist übersichtlich geordnet in Naturlieder, Tages- und Jahreszeit-, Vaterlands- und Turnlieder, allgemeine religiöse Lieder, solche für die verschiedenen kirchlichen Feste und solche vermischten Inhalts. Der vierstimmige Satz ist stets durchsichtig klar, einfach und nicht allzu schwer. Dem Schlußchor des ersten Teiles aus „Paulus“ von Mendelssohn ist die Klavierbegleitung beigefügt. Die Verzeichnisse der Dichter und Komponisten, die für die Schule genügen, bilden eine Annehmlichkeit des Werkes. Infolge der fortwährenden Verbesserungen ist jetzt eine solche Genauigkeit erzielt, daß die vorliegende 9. Auflage im Stereotypdruck hergestellt werden konnte. Unter den vielen ähnlichen Werken nimmt das von Ballien eine der ersten Stellen ein.

Braunschweig. **Ernst Stier.**

98. **Daniels Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten.** 82. Auflage. Herausgegeben von Wolkenhauer. Halle, 1905. Waisenhaus. 32 Bogen. 2,40 Mk.

Zu den wenigen Büchern, die nun schon bald ein halbes Jahrhundert ihren Platz in der Schule behaupten und, ohne ihre Eigenart aufzugeben, doch auch den unendlich vielen Veränderungen und Fortschritten der neuesten Zeit durchaus gerecht werden, gehören in erster Linie die Leitfäden und Lehrbücher Daniels.

Wer ihre Einführung miterlebte, erinnert sich wohl noch des Eindruckes, den die Frische und Lesbarkeit dieser Bücher im Gegensatz zu den hergebrachten von Volger, Cannabich, Schacht u. a. allgemein machten. Jetzt ist vom Lehrbuche bereits die 82. und vom Leitfaden sogar die 245. Auflage erschienen: ein Beweis, daß neben den vielen neueren Büchern, die teils mehr die wissenschaftliche Seite betonen, wie Guthe und Goetze, teilweise auch die Anschauung, wie Seydlitz und Bänitz oder auch die wirtschaftlichen Interessen in den Vordergrund stellen, wie Ruge und Gruber, auch die altbewährte Darstellungsweise von Daniel ihre zahlreichen Freunde behalten hat. Und gewiß mit Recht, denn sie entspricht in besonderer Weise dem Bedürfnis und der Auffassungskraft des Schülers.

Wir dürfen annehmen, daß die alte Einteilung des Stoffes, seine klare und ansprechende Darstellung, wobei das Wichtige von dem Minderwichtigen durch den Druck deutlich hervorgehoben wird, ferner, daß die Gruppierung der Abschnitte, die Betonung der geschichtlichen Gesichtspunkte, daß diese und andere Vorzüge ausreichend bekannt sind. Wir beschränken uns deshalb darauf, hier nur auf die vielfachen Verbesserungen und Zusätze hinzuweisen.

Zu den ersteren gehört zunächst, daß der Druck erheblich deutlicher und die Ausstattung entsprechend schöner geworden. Die zum Vergleich gestellten Tatsachen sind jetzt auch für das Auge übersichtlich in Reihen gruppiert. Die Daten und Zahlen sind nach dem neuesten Stande gegeben. Der Ausdruck ist gefeilt und Entbehrliches ausgelassen.

Alle diese Verbesserungen sind ja notwendig und selbstverständlich. Möglich sind sie jedoch auch nur infolge der fortwährend neu erscheinenden Auflagen. Dieser Vorzug gestattet aber auch für die folgenden Ausgaben noch einzelne Wünsche. Es empfiehlt sich nicht bloß, die statistischen Daten nach den neuesten Zählungen zu geben, sondern auch die wirtschaftlichen Notizen zu berichtigen. Wenn es heißt, Köln ist jetzt mit

Deutz durch eine feste Brücke verbunden, so sieht diese Neuigkeit heute, fast 50 Jahre nach der Vollendung, doch recht veraltet aus. Überqueren jetzt doch fast ein Dutzend Brücken den unteren Rhein! Denselben Eindruck des Veralteten haben wir von der Charakteristik vieler Industriestädte. Bei ihnen besteht oft der Fortschritt in der Aufgabe alter und der Aufnahme neuer Fabrikzweige, und Plätze wie Elberfeld, Düsseldorf, M.-Gladbach, bearbeiten jetzt ganz andere Gebiete als früher. Krefeld nimmt zur Textil- die Eisenindustrie und wird zugleich eine Rheinhafenstadt, und Bielefeld, das an die Spinn- und Weberei die Konfektion, an diese die Fabrikation der Nähmaschinen und an diese wieder die der Fahrräder und Automobile anschloß, ist jetzt noch mehr berühmt durch seine Feineisenindustrie als durch das Leinengeschäft.

Wie die wirtschaftlichen, so bedürfen auch die geschichtlichen Notizen vielfach der Durchsicht. Daß die alte Reichsstadt Goslar in der neuesten Auflage zur Reichshauptstadt vorrückte, ist zweifellos ein vereinzelter Druckfehler; die historischen Übersichten zu den einzelnen preußischen Provinzen aber haben doch, so gut sie im allgemeinen sind, noch manche Verbesserung, bzw. Ergänzung nötig.

Die Zugaben, die namentlich in den letzten Paragraphen sich finden, sind ebenso dankenswert wie anregend. Bei den Kabellinien wird nach den neuesten deutschen Kabellegungen im Stillen Ozean die Bemerkung nicht überflüssig sein, daß wir nunmehr auch ohne Benutzung englischer Kabel um die ganze nördliche Halbkugel telegraphieren können. — Die Fragen, Tafeln und Aufstellungen am Schluß geben reichen Anlaß zum Beobachten und Vergleichen.

So schließen wir mit der Gewißheit, daß auch der neueste Daniel unter der fleißigen Arbeit Wolkenhauers weiterhin lehrend und anregend wirken werde.

Düsseldorf. **Eduard Rothert.**

99. Widmann, Dr. Simon P. **Geschichte des deutschen Volkes.** 2. Aufl. Mit neun Abbildungen. Paderborn, 1905. Schöningh.

Widmanns Geschichte des deutschen Volkes hat bereits in ihrer ersten Auflage, man darf sagen fast im ganzen Norden und Süden, günstige Aufnahme gefunden. Der Grund dafür liegt einmal in der interessanten Tatsache, daß sie von einem Katholiken geschrieben ist, ferner aber darin, daß sie „trotzdem“ überall möglichst unparteiisch zu bleiben strebt und vor allem, Vaterland, Kaiser und Reich über alles — auch das religiöse Parteigetriebe — zu stellen, ernst und ehrlich sich bemüht. Sincere et audacter! Das letztere zeigt sich auch darin, daß sie gelegentlich vor einem deutschen Worte nicht zurückscheut. „Die katholischen Stifter und die eingezogenen Besitzungen des Kaisers mußten zur Befriedigung aller fürstlichen und militärischen Lohndiener des Schweden herhalten.“ Und gar die „ehrlosen Bettelbriefe der Fürsten“ (S. 463). Freilich bei aller Anerkennung des Strebens Widmanns nach Unparteilichkeit und Objektivität — es gibt protestantische Historiker, die ihm darin weit nachstehen — mit der Darstellung der Canossaszene, nach welcher Heinrich lediglich „im Flecken Canossa, außerhalb der Burg selbst, drei Tage weilte und seine Unterhandlungen fortsetzte“, mit der Behauptung: „die Buße konnte den König politisch nicht demütigen und demütigte ihn nicht politisch“, wird man sich nicht einverstanden erklären können. Setzt sich doch der Verfasser selbst in Widerspruch damit, wenn er fortfährt: „Das Königtum ward nicht in Canossa, sondern **schon** in Tribur gedemütigt.“ Also doch auch in Canossa! Warum das nicht einfach zugeben, was doch nicht wegzudisputieren ist? Dagegen erscheinen Tilly und Gustav Adolf in streng historischem Lichte, das bekanntlich bei letzterem Anhängern protestantischer Legende noch immer etwas grell in die Augen sticht. Einzelnes: daß vonseiten der Katholiken 1871 von Kaiser Wilhelm die Wiederherstellung weltlicher Macht des Papsttums gefordert wurde, darf bei Erwähnung des Zentrums nicht vergessen werden. S. 453 muß es heißen um Erbarmen und S. 188 Saona. Endlich sind Sätze wie S. 453 „Das Feuer, welches —“ und S. 162 „Wenn ehedem —“ in ihrer Konstruktion nicht einwandfrei.

Summa: Die Widmannsche Geschichte wird natürlich ihre Leser vor allem in der katholischen Kirche finden; aber auch der Protestant kann sie ohne Gewissensbeklemmungen lesen. Audiatur et altera pars, besonders wenn er in so hohem Grade, wie Widmann, dem Streben nach Wahrheit und Unparteilichkeit huldigt, in so hohem Grade die Liebe zum Vaterlande jedwedes Parteiwesen und Parteiunwesen überragen läßt.

Halle a. d. Saale. **Dr. Söhns.**

100. Linker, A. **Die hauptsächlichsten elektrischen Meßinstrumente.** Arnstadt i. Thür., 1905. Malcomes Literarische Monatsberichte. 2 Mk.

Das vorliegende kleine Werk behandelt die verschiedenen Galvanometer, die Strom- und Spannungsmesser, die Voltameter, die Leistungsmesser, Elektrizitätszähler, selbstregistrierende Instrumente und Frequenzmesser. Es gibt die Beschreibung aller Instrumente, erläutert durch zahlreiche gute Abbildungen, und bringt auch die dazu erforderlichen Theorien in klarer, leicht verständlicher Darstellung. Das Werk, das von einem tüchtigen Manne der Praxis verfaßt ist, verfolgt auch den Zweck, dem messenden und beobachtenden Elektriker den richtigen Weg zu zeigen. Das Buch ist sowohl für das Selbststudium als auch für Unterrichtsinstitute aufs beste geeignet.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

101. Fauth, Dr. F., Rinneberg, F., und Evers, M. **Handbuch der evangelischen Religionslehre.** Zum Gebrauche an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen bearbeitet. Band I (Sexta, Quinta, Quarta). Leipzig, 1905. G. Freytag. Groß Oktav. 299 S. Geb. 2,80 Mk.

Das Buch ist als Vorstufe zu dem bekannten, sehr brauchbaren Handbuch der evangelischen Religionslehre von Fauth-Christlieb (Leipzig, Freytag) erschienen. Es schließt sich eng an die Lehrpläne von 1901, speziell an den rheinischen und westfälischen Lehrplan an. Die biblischen Geschichten des 1. und 2. Teiles, des Lehrstoffes für Sexta und Quinta, bieten erfreulicher Weise den Text der durchgesehenen Bibelausgabe und vermeiden geflissentlich Redeweisen, Wendungen und Ausdrücke, welche dem Schüler Ungelegenheiten bereiten, weil sie ihm einmal, als im heutigen Sprachgebrauch nicht mehr üblich, fremd und unverständlich bleiben, und weil sie ihm zweitens, wie mit Recht in der Vorrede hervorgehoben wird, im anderen Unterricht nicht „durchgelassen" werden. Und es ist in der Tat auch nicht abzusehen, warum heute noch, wo man sich in jeder Unterrichtsstunde, besonders auch beim Herübersetzen aus den Fremdsprachen, vorzüglich dem Lateinischen, aufs ernsteste um einen guten, dem heutigen Sprachgebrauch angemessenen Ausdruck bemüht, der biblischen Geschichte ein Privilegium auf veraltete, dem lernenden Kinde gänzlich fernliegende Redewendungen und Wortformen zugestanden werden soll.

Das Buch zerfällt in vier Hauptteile. Teil I, Pensum der Sexta, enthält die biblischen Geschichten aus dem Alten Testament, 60 an Zahl, Teil II, Pensum der Quinta, die aus dem Neuen Testament, gleichfalls 60. Die Auswahl dürfte von der allgemein üblichen wesentlich nicht abweichen. Als einen Vorzug empfinde ich die reichlichen Absätze und besonders die den Hauptabschnitten der einzelnen Erzählungen voraufgehenden kurzen, treffenden Überschriften. Diese klare Disponierung erleichtert dem Schüler das Lernen und Behalten ungemein. Jeder Geschichte sind etliche Sprüche sowie Hinweise auf passende Kirchenlieder- und Katechismusstellen angeschlossen. — Teil III, Lehrstoff der Quarta, gibt das allgemeinste von der Einteilung der Bibel, ein Verzeichnis der Bücher des Alten und Neuen Testaments, sowie drittens zusammenhängende Abschnitte aus dem Alten und dem Neuen Testamente. Durch diese Zusammenfassung soll der Schüler instand gesetzt werden, in häuslicher Arbeit des Lehrers zusammenhängenden Vortrag zu wiederholen; erst nach dieser Leistung des Schülers, welche den Beweis für die völlige Erfassung des Stoffes liefert, sollen die entsprechenden, angegebenen „alttestamentlichen und besonders neutestamentlichen Abschnitte" (Lehrpläne 1901) in der Bibel oder im Lesebuche gemeinsam gelesen werden. Das dürfte die beste Einführung des Schülers in die Heilige Schrift sein. — Teil IV bringt zunächst Luthers kleinen Katechismus mit Erklärungen, und zwar folgen im ersten bis dritten Hauptstück dem Wortlaute der einzelnen Gebote, Artikel und Bitten ausführliche, scharf gegliederte, in ihren einzelnen Teilen äußerlich durch Buchstaben kenntlich gemachte Erläuterungen, die dann in der jedesmaligen, durch Sperrdruck hervorgehobenen lutherischen Erklärung ihre Zusammenfassung und ihren Abschluß finden. — Es folgen 31 Kirchenlieder, wohl die bekanntesten, denen kurze Erklärungen angehängt sind. Im Interesse der lernenden Jugend sind die Lieder strophen- und versweise gedruckt, so daß auch hier die memoria localis zu ihrem Rechte kommt. Die Tabelle von 90 Kirchenliedern, S. 258 bis 263, mit Rubriken für die einzelnen Provinzen, wird dem Lehrer willkommen sein; er mag dort, wie es für Schlesien und die höheren Schulen Westfalens und der Rheinprovinz bereits durch Druck geschehen ist, dem an seiner Lehranstalt eingeführten Kanon der auswendig zu lernenden

Kirchenlieder gemäß seine Notizen eintragen, solange, bis einheitliche Bestimmungen den Herren Verfassern die Vervollständigung dieser Tabelle ermöglichen. Einen gleichen Zweck verfolgen die Tabellen von 423 Bibelsprüchen auf S. 266 bis 297. Die Sprüche sind nach den biblischen Büchern geordnet, die Tabellen analog eingerichtet. Diese Tabellen sind, wie S. 264 hervorgehoben wird, nur ein Entwurf und sollen gegebenen Falles zu einem „wünschenswerten Ausgleich nicht nur zwischen den einzelnen Provinzen, sondern auch zwischen höheren Schulen, Volksschulen und pfarramtlichem Unterricht" führen. — Den Schluß des Buches bilden S. 298 Gebete und S. 298 bis 299 eine kurze Übersicht über das Kirchenjahr. — Das ganze, inhaltreiche Buch ist mit Freuden zu begrüßen. Es bietet vielerlei Vorteile. Außer den bisher erwähnten rechne ich dazu die Eigenschaft, daß es den ganzen Lehr- und Lernstoff für die drei Unterklassen in einem Bande vereinigt. Bei seinem Gebrauche hat der Schüler nicht mehr seinen besonderen Katechismus, seine Kirchenlieder, sein Spruchbuch und seine Biblischen Geschichten getrennt zu packen und mitzuschleppen; er braucht nicht mehr zu fürchten, eines dieser Büchlein zu vergessen und sich darum eine Rüge zuzuziehen, die ihm heutzutage gewiß im Falle der Vergeßlichkeit so sicher wäre, wie uns ehedem die herben Rutenstreiche für solch ein Vergehen. Dazu kommt die vortreffliche äußere Ausstattung. Der Druck ist klar, das Papier vorzüglich und — nicht gespart. Neben den schon erwähnten zahlreichen Absätzen und treffenden Überschriften wird der oft angewendete Sperrdruck dem Schüler das Lernen erleichtern. — Daß S. 5 bei dem Lehrplane für Sexta der Absatz über Katechismussprüche, Schriftstellen und Kirchenlieder der amtlichen „Lehrpläne usw." von 1901 fehlt, ist wohl nur ein Versehen des Setzers; auch ist S. 227, Absatz 4, Zeile 1 statt Gebot Gebet zu lesen. Der Erwägung wert wäre vielleicht die Beigabe einer Karte von Palästina und einer solchen für die Missionsreisen des Paulus. Aber auch so schon ist dem Buche eine möglichst weite Verbreitung zu wünschen.

Groß-Lichterfelde. **W. Heinicke.**

102. Hahne, G. **Präparationen für den Katechismusunterricht auf der Mittelstufe.** 1. Teil: Das erste Hauptstück. Klein-Oktav. VII und 52 S. Osterwieck a. Harz, 1905. A. W. Zickfeldt. Brosch. 0,80 Mk.

Das Heft wird dem Anfänger gewiß eine willkommene Hilfe sein. Es zeigt, wie der Katechismus den Kindern des vierten, ev. des fünften Schuljahres auf dem Wege der Induktion zum Verständnis gebracht, wie er dem kindlichen Gemüt erschlossen werden soll. Der Unterricht in der biblischen Geschichte auf der Unterstufe hat den Boden geebnet. Die Lektionen knüpfen an das dort Gelernte an, und die einzelnen Katechismuswahrheiten werden je aus einer, gegebenen Falles aus mehreren biblischen Geschichten abgeleitet, durch Beispiele aus dem Leben der Kinder veranschaulicht und dann dem Wortlaute nach eingeübt. Daß dieses, soweit möglich, „mustergültig" (S. V) zu geschehen hat, ist wohl selbstverständlich, denn gewiß wird jeder Lehrer sein bestes geben; aber ebenso gewiß können nicht alle Lehrer nach jeder Richtung hin Muster sein. Die einzelnen Gebote werden in ausführlichen Lektionen behandelt; ein Anhang bringt noch eine Reihe illustrierender Erzählungen und Hinweise auf passende Lesestücke aus Lesebüchern, dazu jedesmal eine Gruppe von drei treffenden Sprichwörtern. Wie der Herr Verfasser S. VII hervorhebt, sind die Lektionen in der Praxis vielfach erprobt. Auch mir scheinen sie in der vorliegenden Form in der Volksschule recht wohl verwendbar; an höheren Schulen dagegen, wo Fassungsvermögen, geistige Regsamkeit und sprachliche Fertigkeit in den entsprechenden Klassen erheblich größer, die zur Verfügung stehende Zeit aber bedeutend geringer ist, werden sich die Lektionen in so ausgiebiger, elementarer Form kaum halten lassen. Dort wird der Lehrer doch manches fortlassen, vieles zusammenfassen müssen. Gleichwohl kann auch hier das Heft anregend wirken, im Hinblick auf die Vorbereitung wie für die Darbietung des Stoffes. In einem Punkte aber möchte ich zum Schluß dem Herrn Verfasser doch widersprechen. Wenn er S. V, Absatz 4 sagt: „Das allerbeste (sic!) Mittel, das Gebot zum festen Eigentum der Kinder zu machen, ist recht fleißige Verwendung desselben im Unterricht" und dazu in einer Fußnote bemerkt: „Bei vorkommenden Vergehungen der Kinder, z. B. bei kleinen Diebstählen, Lügen usw. sollen die Kinder nicht bloß bestraft, sondern es muß ihnen das siebente Gebot bzw. achte ernstlich vorgehalten werden", so ist gegen die Bemerkung an sich nichts einzuwenden, wohl aber gegen die Behauptung, dieses sei das allerbeste Mittel, das Gebot einzuprägen. Denn erstens finden sich diese Gelegenheiten zum Erlernen der Gebote, „die kleinen Diebstähle, Lügen usw.",

Gott sei Dank! ziemlich selten, zweitens bieten sie aber vorkommenden Falles nur dem einzelnen Kinde die Gelegenheit, sich das Gebot, gegen welches es gefehlt hat, „zum festen geistigen Eigentum zu machen", nicht aber der ganzen Kinderschar, die doch nur vorübergehend an dem Vorfall Anteil nimmt. Es wären das also Ausnahmen, und Ausnahmen können nicht wohl das „allerbeste" Mittel sein, die 10 Gebote zum unverlierbaren geistigen Eigentum der ganzen Klasse zu machen.

Groß-Lichterfelde. **W. Heinicke.**

IV. Mitteilungen.

1.

Das Abiturientenexamen. Die „öffentlichen Prüfungen" sind (wenigstens in Preußen) unter dem Fluche der Lächerlichkeit seit etwa 20 Jahren zusammengebrochen; die „Abschlußprüfung" hat sich als so schädlich erwiesen, daß man sie wohl oder übel hat mildern müssen. Die „Versetzungsprüfungen" aber erweisen sich als äußerst zählebig, und vor allem das Abiturientenexamen steht nach wie vor da wie ein Granitfels im tobenden Meere.

Über sein „Geschlecht und Art" braucht man kein Wort zu verlieren; wohl jedem, der es vor so und so viel Jahren überstand, steht es noch wie ein böser ausgeträumter Traum vor den Augen, und jeder, der längst in Amt und Würde steht und darin grau geworden ist, muß sich im stillen fragen: „Könntest du es jetzt noch einmal machen?" Und die Antwort dürfte höchst zweifelhaft lauten.

Trotzdem hat erst im letzten Jahrzehnt die Opposition gegen das Qualexamen energischer eingesetzt. Weniger im Publikum, denn das sagt sich höchstens: „Habe ich die Marter überstehen müssen, warum sollen es die Jungen besser haben?" Aber in der pädagogischen Welt ist doch die Frage immer lauter geworden, ob das tausendmal gemißbrauchte Dichterwort, daß die Götter den Ruhm nur um den Preis bitteren Schweißes gewähren, denn hier wirklich am Platze sei.

Es war also ein guter Gedanke der „Berliner Neuesten Nachrichten", daß ihre Redaktion über die eventuelle Abschaffung des Abiturientenexamens eine Enquete veranstaltete, indem sie eine Anzahl berufener Männer ersuchte, ihre Ansicht kundzugeben. Das Resultat veröffentlicht sie in Nr. 24 d. J., die sie uns freundlicherweise eingeschickt hat. Das Resultat ist in kurzen Worten dieses:

1. Der badische Ministerpräsident a. D. Dr. v. Brauer: „Sollte es wirklich zweckmäßig sein, in einer Zeit, da die Zahl der Kandidaten jährlich zunimmt, die Qualität aber abnimmt, das Mißverhältnis noch zu fördern, indem man den Unbegabten und Faulen den Zugang zur Universität erleichtert?" O si tacuisses!

2. Herr Geheimrat Prof. Dr. Brentano (München) spricht offen das aus, was wir von ihm erwartet haben: Die Prüfung der Schüler ist überflüssig, aber als Prüfung der Lehrer muß das Examen weiterbestehen. Immerhin meint auch er, daß das Examen stark eingeschränkt werden könne, und verabreicht zuletzt noch den Lehrern insofern einen Bonbon, als er „voraussetzt" (?), daß sie gewissenhaft sind.

3. Klar und präzis spricht sich Geheimrat Prof. Dr. Diels (Berlin) aus: „Prüfungen sind notwendige Übel, doch scheint mir die Maturitätsprüfung von allen am wenigsten notwendig zu sein. Für gute Anstalten ist sie überflüssig, für schlechte kein Heilmittel. Man überlasse die Ausstellung des Abgangszeugnisses dem Kollegium und sorge durch anderweitige Beaufsichtigung dafür, daß dies seine Pflicht tue. Die Vorteile des Abiturientenexamens wiegen die Nachteile nicht auf. Am schlimmsten wirkt das Hinrichten auf ein äußeres Ziel durch Unterbindung der Selbständigkeit von Lehrern und Schülern gerade in den Jahren, wo sie am meisten deren benötigten. Der Übergang von der Unfreiheit des zum Examen vorbereiteten Primaners zur Freiheit des Studenten ist jetzt viel zu plötzlich. Daher die große Anzahl von Schiffbrüchen auf der Universität."

4. Herr Geheimer Kommerzienrat Goldberger ist gegen die Abschaffung des Examens (ohne andere Gründe als die: es ist bisher so gewesen und muß so bleiben), hebt aber dann seine eigenen Worte teilweise auf, indem er das Examen reformieren und dem Kollegium das entscheidende Urteil vindizieren will. Das eben will aber die Bureaukratie nicht!

5. Von einem so hochstehenden Manne, wie es Herr Prof. Dr. Adolf Harnack ist, der über die ganze Richtung unserer offiziellen Theologie das maßgebende Urteil

spricht, hätten wir an diesem Orte eine bedeutendere Äußerung erwartet. Er sagt einfach: es ist gut so und muß so bleiben. Quieta non movere!

6. Herr Schulrat a. D. Prof. Dr. Hoche (Hamburg) sagt lediglich, was wir aus den Instruktionen usw. schon selber wissen. Kurz: „Alles ist gut so, und nichts ist zu ändern. Schon deshalb nicht, weil die Prüfung den Nachweis erbringen soll, daß die Lehrer an der ihnen anvertrauten Jugend ihre Pflicht getan haben"! Denn der Herr Schulrat „hat nur zu oft die Erfahrung machen müssen, daß es neben fleißigen und tüchtigen Lehrern auch immer solche gibt, denen die Notwendigkeit, vor einem staatlichen Aufsichtsbeamten die Ergebnisse ihres Unterichtes nachweisen zu müssen, nicht entzogen werden darf". Würde einem Juristen eine so blutige Beleidigung seines Standes ins Gesicht geschleudert, so würde das Parlament den Widerhall geben, und dem Beleidiger würde von maßgebender Seite eröffnet, daß man sich dergleichen Verdächtigungen ernstlich verbitte. Aber — Lehrer? Du lieber Himmel!

7. Der Kaiserliche Botschafter a. D. v. Holleben sagt dasselbe, aber erfreulicherweise ohne Verdächtigung der Lehrer. Nur der Schluß ist nicht ganz klar: „Außerdem würden Willkürlichkeiten und Günstlingswesen in der Behandlung der Schüler kaum zu vermeiden sein." Ebenso, wenn es heißt: „Jeder tüchtige Lehrer weiß im voraus, ob sein Schüler das Examen bestehen wird, oder nicht." Das ist ein gefährlicher Irrtum, was die Exzellenz aus persönlicher Erfahrung allerdings nicht wissen kann. Und nun gar: „Die Befürwortung der Abschaffung des Abiturientenexamens ist lediglich ein Ergebnis des sich mehr und mehr breitmachenden nivellierenden Geistes." Der Referent z. B. erlaubt sich, auch ohne hohe Erlaubnis, zur äußersten Rechten zu gehören, und ist doch entschieden für die Abschaffung der unnützen Prüfungsqual.

8. Ganz in denselben Irrtum verfällt Herr Geheimrat Prof. Dr. Leo Königsberger (Heidelberg), der jede Änderung ablehnt und dazu beifügt, daß fleißige und tüchtige Schüler nie der Gefahr ausgesetzt seien, durch ein nur mäßiges Ergebnis der Prüfung auf der Schule zurückgehalten zu werden. Die Erfahrung widerspricht dieser Annahme geradezu. Zu guter Letzt kommt das Mißtrauen gegen die Lehrer auch klar genug zum Ausdruck.

9. Herr Univ.-Prof. Dr. Krumbacher (München) ist derselben Meinung: „An kleinen, altberühmten Anstalten könnte das Examen beseitigt werden; aber an den überfüllten Riesengymnasien hat die Schlußprüfung doch auch ihre Vorteile als gleichmäßige Kontrolle der Schüler — und der Lehrer."

10. Herr Generalleutnant Freiherr v. Lichtenstern will von „Prüfungsdrill" nichts wissen und ist doch für die Beibehaltung des Examens.

11. Der Kaiserliche Gesandte Raschdan steht auf demselben Standpunkte, möge auch die Einrichtung ihre Mängel haben.

12. Herr Geheimrat Direktor Dr. Wendt (Karlsruhe) meint, daß das Examen nur dann zur Plage werden kann, wenn die Lehrer („man") „die Sache ganz ungeschickt angreifen". Ja, ihm ist es beschieden, das Unglaubliche zu erleben, natürlich an seiner Anstalt, „daß in den Stunden der Prüfung geradezu eine gehobene, freudige Stimmung herrscht". Ebenso imponiert der Schluß: „Augenblicklich ist nach meiner innersten Überzeugung die Gefahr, daß von unserer Jugend zu wenig verlangt wird, viel größer als das Gegenteil, daß man zu viel fordert." Sehr mißfällig dürfte er lesen oder hören, was

13. Geheimrat Prof. Dr. U. v. Wilamowitz-Möllendorf dazu sagt. Der alte Pfortenser steht der Maturitätsprüfung mit entschiedener Antipathie gegenüber; die „Pforta" gehörte ja auch zu den Anstalten, denen das Examen gewaltsam aufgedrängt wurde. Herr v. W.-M. meint darüber: „Sich etwas einzubüffeln, daß man es heute wisse und morgen vergesse, ist ebenso verdummend wie unsittlich. Damit alle das Minimum wissen, verwehrt man dem einzelnen, sein Maximum zu leisten." Auf die Kontrolle will er natürlich auch nicht verzichten, meint aber mit Recht, daß sie am wirksamsten durch die Inspizierung bei der Alltagsarbeit erreicht werde. Eine plötzliche Abschaffung des Examens lehnt er ab (auch mit Recht); darum schlägt er vor, „einer Anzahl Schüler zur Probe auf eine längere Reihe von Jahren das Examen zu erlassen und ihnen dann auch zu gestatten, sich demgemäß im ganzen Schulbetriebe einzurichten". Das eben will die Bureaukratie aber nicht!

14. Der Reichstagsabgeordnete E. Bassermann sagt kurzweg: „Ich bin ein Gegner des Abiturientenexamens; durch das hastige Lernen auf das Examen hin

wird ein Scheinwissen, werden Kenntnisse erzeugt, die ebenso schnell wieder vergehen. Ein tüchtiger Pädagoge wird ohne Examen zu bemessen wissen, ob sein Schüler befähigt ist, die Hochschule zu beziehen oder von der Schulbank ins Leben zu treten."

15. Herr Oberbürgermeister Dr. Bender (Breslau) schlägt vor: die allgemeine Bildung mit der Sekunda abzuschließen. Für das nicht völlig abzuschaffende Maturitätsexamen will er die Forderung wesentlich mildern, „daß der Abiturient auch in denjenigen Fächern, die ihn nicht interessieren oder für die er keine Begabung hat, die volle Reife nachweisen soll". Also ein Kompromiß, das jedenfalls von einem praktischen Verständnis zeugt.

16. Herr Wirkl. Geheimrat Dr. A. Bürklin lehnt die Abschaffung des Abiturientenexamens namentlich deshalb ab, weil die Universitäten dann noch mehr überfüllt würden. (Mit demselben Grunde hat man früher auch die Gleichberechtigung der drei höheren Schulen abgelehnt.) Ein Mißtrauen gegen die Lehrer wird auch angedeutet, aber nur insofern, als Se. Exzellenz meint, der Lehrer könnte leicht „versucht werden, hierbei seine eigenen Leistungen zu qualifizieren". Das ist aber doch in einem Kollegium nicht möglich!

17. Herr Univ.-Prof. Dr. Adolf Furtwängler hat den Mut, das Examen, das „einem unberechtigten Mißtrauen des Staates gegen die von ihm bestellten Lehrer und Leiter der Gymnasien entsprungen" ist, grundsätzlich zu verwerfen.

18. Herr Geheimrat Prof. Dr. Otto Gierke findet für die „verweichlichenden" Bestrebungen, das Maturitätsexamen abzuschaffen, lediglich Spott, obwohl er zugibt, daß es „allerdings eher als die Berufsprüfungen (an deren Abschaffung kein Mensch denkt) ersetzbar wäre". Das Mißtrauen gegen die Lehrer tritt ebenfalls hervor.

19. Genau ebenso, nur ohne Spott, urteilt Herr Geheimrat Prof. Dr. Hegar, für den das Maturitätsexamen lediglich „ein Markstein im Leben unserer Jugend" ist.

20. Unbedingt für das Maturitätsexamen ist begreiflicherweise der Direktor des Karlsruher Mädchengymnasiums Dr. Keim, der allerdings für eine Reform ist und deshalb den „aufgestapelten Gedächtnisstoff oder gar eingedrillte Einzelkenntnisse" beseitigt wissen will.

21. Ganz ebenso urteilt Se. Exzellenz Herr Minister Dr. Freiherr v. Rheinbaben.

22. Ebenso Herr Oberbürgermeister Dr. Schnetzler (Karlsruhe), der sogar noch beifügt: „Bei richtiger Durchführung ist das Examen auch ein Schutz für solche Schüler, die von ihren Lehrern aus Unverstand (!) oder Übelwollen (!) geringer taxiert werden, als sie es verdienen." Also wieder die beleidigende Mißachtung der Lehrer!

23. Ebenso Herr Justizrat Dr. Sello (Berlin), der das Abiturientenexamen unübertrefflich findet und dabei gegen Bonus und Gurlitt polemisiert. Wir erleben es hier wieder, wie diese Beiden der Schule und ihren Kollegen geschadet haben.

24. Se. Exzellenz Herr Wirkl. Geheimrat Dr. Stölzel hält den Wert des Abiturientenexamens für durchaus problematisch. „Es läßt sich schwerlich bestreiten, daß der mehrjährige geordnete Unterricht, wie ihn unsere öffentlichen höheren Schulen gewährleisten, an seinem Abschlusse das Lehrerkollegium und den Anstaltsleiter besser in den Stand setzen, Fähigkeiten und Kenntnisse des einzelnen Schülers einzuschätzen, als eine vor Dritten abzulegende Prüfung." Er schließt mit den Worten: „Freilich aber, der Sanctus Popantius und die Sancta Schablona!"

Von den hier kurz skizzierten 24 Urteilen fordern (wie nicht anders zu erwarten war) 18 den Fortbestand des Abiturientenexamens als Sit, ut est, aut non sit, 1 desgleichen mit Reformvorschlägen, und nur 5 sind für die Beseitigung.

Selbst wenn alle 24 Stimmen für die Abschaffung des Abiturientenexamens eingetreten wären, so hätte man an die wirkliche Abschaffung noch lange nicht denken dürfen. Durch diesen Ausfall der Enquete aber ist die Abschaffung, ja jede Reformierung in eine unabsehbare Ferne gerückt; denn nun wird sich die regierende Bureaukratie kurzweg darauf berufen, daß die Elite der Nation in überwältigender Mehrheit ein endgültiges Urteil gesprochen habe.

2.

Die Haftpflicht der Lehrer. Schon bald nach dem Inkrafttreten des Bürgerlichen Gesetzbuches entstand in Lehrerkreisen eine gewisse Beunruhigung über die angeblich verschärfte Haftung der Lehrer bei Unfällen, die sich in der Schule ereigneten.

Jetzt mehren sich diese Klagen, und es heißt insbesondere, daß die Lehrer sich vielfach weigern, den Turnunterricht zu übernehmen, so daß sogar ein gewisser Mangel an geeigneten Turnlehrern sich geltend machen soll.

Wir haben schon vor Jahren darauf hingewiesen, daß es ein Irrtum ist, wenn man annimmt, das Bürgerliche Gesetzbuch habe die Haftpflicht des Lehrers erheblich verschärft. Die Entwickelung der letzten Jahre hat uns recht gegeben. Abgesehen vom Turnunterricht ist fast kein Fall bekannt geworden, in welchem ein Lehrer haftbar gemacht worden ist, und die Haftpflicht für mangelnde Aufmerksamkeit im Turnunterricht bestand auch früher schon. An und für sich ist diese Haftpflicht keineswegs verschärft worden; der Turnlehrer hatte früher wie heute für die den Umständen nach gemäße Aufsicht aufzukommen, und wer dem Lehrer vorwirft, daß er durch dessen Sorglosigkeit zu Schaden gekommen sei, hat dem Lehrer nachzuweisen, daß er sorglos gewesen ist. Nur wenn im Turnunterricht ein Schüler dem anderen einen Schaden zufügt, dann ist es Pflicht des Lehrers, zu beweisen, daß er bei der Beaufsichtigung des ersten Schülers die erforderliche Sorgfalt angewandt habe. Wenn der Beweis geführt wird, so ist ein Schadenersatzanspruch nicht gegeben.

Das Schlimmste, was mithin dem Lehrer passieren kann, ist, daß er die Beweislast hat. Das bedeutet freilich eine Verschlechterung seiner Lage. Denn wer den Beweis zu führen hat, steht sich viel schlechter als der Gegner. Aber unter den vorliegenden Umständen ist die Beweisführung nicht allzu schwer. Daß im Turnunterricht trotz der sorgfältigsten Aufsicht gefährliche Situationen eintreten können, weiß jeder verständige Mensch. Damit rechnen auch die Gerichte. Dazu kommt, daß es sich im Turnunterricht um gewisse Übungen handelt, bei denen die sogenannte Hilfsstellung und was sonst zur Sicherung vor Gefahr anzuordnen ist, nach den erprobten Turnvorschriften vollkommen feststeht. Die bisher bekannt gewordenen Prozesse über solche Turnunfälle zeigen denn auch, daß die Gerichte bei der Beurteilung dieser Fälle keineswegs rigoros verfahren.

Es ist aber ein Irrtum, dem nicht scharf genug entgegengetreten werden kann, wenn man glaubt, daß solche Prozesse überhaupt erst unter der Herrschaft des Bürgerlichen Gesetzbuches möglich geworden seien. Sie sind auch unter früherem Recht angestrengt worden, und zwar nicht nur im Bereiche des französischen, sondern auch in dem des bei uns geltenden gemeinen Rechts. Nun mag es sein, daß solche Klagen jetzt häufiger werden und daß damit auch die Fälle der Verurteilungen sich relativ häufen. Die Ursache hierfür liegt aber weniger an dem Bürgerlichen Gesetzbuch als daran, daß die Rechtskenntnis sich heute verallgemeinert hat. Früher würde mancher kaum daran gedacht haben, einen Lehrer wegen eines Unfalles in der Schule zur Verantwortung zu ziehen. Aber heute ist so viel von Schadenersatzpflichten auf allen möglichen Gebieten die Rede, daß man unwillkürlich auch den Schulunfall mit in den Kreis der Berechnung zieht. Dieses empfindlichere Rechtsgefühl hat ja in gewissen Richtungen auch eine Verschärfung der Haftung im Bürgerlichen Gesetzbuch herbeigeführt.

Somit kann man nicht in Abrede stellen, daß die Lage der Lehrer, namentlich der Turnlehrer, sich neuerdings etwas verschlechtert hat. Und wenn auch der vorsichtige und sorgfältige Lehrer mit Sicherheit einer Abweisung der gegen ihn gerichteten Klage entgegensehen kann, so enthält doch schon die Einleitung der Klage für ihn so viele Unannehmlichkeiten, daß man eine gewisse Verstimmung der Lehrerkreise wohl begreifen kann. Es kommt hinzu, daß sich die Einleitung eines solchen gerichtlichen Verfahrens vor den Schülern nicht verheimlichen läßt und daß die Autorität des Lehrers darunter leiden muß.

Unter solchen Umständen scheint es allerdings gerechtfertigt, der Frage näher zu treten, ob nicht durchweg seitens der Schulverwaltungen eine Haftpflichtversicherung zugunsten der Turnlehrer eingegangen werden soll. Eine solche Versicherung ist früher auch vielfach für andere Lehrer gefordert worden, doch haben die bisherigen Erfahrungen sie nicht erforderlich erscheinen lassen. Wohl aber dürfte eine Versicherung für den Turnunterricht am Platze sein. Man braucht diese Versicherung gar nicht auf eine bestimmte Person auszustellen; vielmehr werden sich die Gesellschaften schon darauf einlassen, gegen die aus dem Turnunterricht sich ergebenden Schädigungen im ganzen eine Versicherung zu übernehmen.

Zu einer Änderung des Bürgerlichen Gesetzbuches liegt ein Grund kaum vor. Wenn aber der Unterricht unter dem empfindlicheren Rechtsgefühl leidet, so ist es Pflicht der Behörde, diesem Mißstande abzuhelfen. Vor allem aber möchten wir hier noch ein Wort einlegen zugunsten der Schülerausflüge. Es ist Tatsache, daß eine

Anzahl von Lehrern und Schulen die Veranstaltung solcher Ausflüge aufgegeben haben, weil sie die Haftpflicht für Schädigungen der Schüler fürchten. Vielleicht läßt sich auch hier durch die Versicherung helfen. Wir möchten dies jedenfalls zur Erwägung anheimgeben. (Hannov. Courier, Dez. 1905.)

3.

Der **Besuch der städtischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen in Berlin** ist trotz der Zunahme der Bevölkerung in den letzten acht Jahren nicht gestiegen. Der Gesamtbesuch betrug 1898/99 12 312 Schüler und im vergangenen Jahre 12 379. Die Gymnasien zählten 1898/99 6535 und 1905 nur 6481 Schüler, die Realgymnasien 1898 4628 und 1905 4665 Schüler und die Oberrealschulen 1898/99 1149 und 1905 1233 Schüler. Danach hat nur der Besuch der Oberrealschulen etwas zugenommen, der der Gymnasien aber abgenommen. Dagegen ist der Besuch der städtischen Realschulen, der Mädchen- und Gemeindeschulen ganz bedeutend gestiegen. (Vossische Zeitung Nr. 24.)

4.

Auf den Vorschlag des **Berliner Magistrats** haben sich die **Stadtverordneten** dafür erklärt (ohne Debatte): „daß zu Ostern d. J. ein **Mädchenrealgymnasium** mit dem Lehrplane eines Reform-Realgymnasiums für die Klassen Untertertia bis Oberprima in dem Gebäude der 266. Gemeindeschule in der Fürbringerstraße Nr. 33/34 mit allen sechs Klassen, falls die nötige Anzahl von Anmeldungen erfolgt, begründet und eröffnet wird und daß die überschläglich auf 23 500 Mk. geschätzten Einnahmen sowie die ebenso auf 48 930 Mk. angenommenen Ausgaben in den Etat für 1906 aufgenommen werden. Das Schulgeld wird auf 140 Mk. jährlich für Kinder hiesiger Einwohner und auf 200 Mk. jährlich für Schülerinnen, deren Eltern nicht Einwohner Berlins sind, festgesetzt." (Vossische Zeitung Nr. 30.)

5.

Aus Breslau wird gemeldet: **Gymnasialpensionate** beabsichtigt die Regierung für die Bewohner kleiner Orte und für Gutsbesitzer an Gymnasialorten einzurichten. Das erste wird zu Ostern in Rawitsch eingerichtet werden. Die Aufsicht untersteht einem älteren Oberlehrer, dem ein Kandidat zur Inspektion und eine Hausdame für die Haushaltung beigegeben werden. Die Höchstzahl der Pensionäre beträgt 25. Der Pensionspreis soll nur die Unkosten decken. (Vossische Zeitung Nr. 29.)

6.

Die **Stadtverordnetenversammlung** in **Offenbach** beschloß, an das großherzoglich hessische Ministerium das Ersuchen zu richten, 1. alle Schritte zu tun, damit die **Realgymnasien** und **Oberrealschulen** in Hessen die gleichen **Berechtigungen zum Weiterstudium** erhalten, wie die entsprechenden preußischen Lehranstalten, 2. im Bundesrat dafür einzutreten, daß auch das Studium der Medizin allen Schülern der Oberrealschulen nach Absolvierung der Lehranstalten freigegeben wird.

(Hannov. Courier, Dez. 1905.)

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv"[1]).

Eingegangen vom 20. Januar bis 19. Februar 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
Alge u. Rippmann	Leçons de français. I. u. II. Teil	Friedr. Brandstetter, Leipzig.
	Aus Natur und Geisteswelt. Band 68: v. Rohr, Die optischen Instrumente. Band 69: Bonhoff, Jesus und seine Zeitgenossen. Band 92: Krebs, Haydn, Mozart, Beethoven. Band 99: v. Maltzahn, Der Seekrieg	B. G. Teubner, Leipzig.
Ausfeld	Deutsche Aufsätze	" "

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

Verfasser	Titel	Verlag
Bohnstedt	Mädchenschule und Himmelreich	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Börnstein	Leitfaden der Wetterkunde	Friedr. Vieweg u. Sohn, Braunschweig.
Brunner	Im Silberkranz. Eine Festgabe zum 27. Februar 1906	Ulrich Meyer, Berlin W. 57.
Camerlynck	A Handbook of English Composition	Friedr. Brandstetter, Leipzig.
Chwolson	Hegel, Haeckel, Kossuth und das zwölfte Gebot	Friedr. Vieweg u. Sohn, Braunschweig.
Dinkler, Mueller-Bonjour	Lehrbuch der französischen Sprache. I. Teil	B. G. Teubner, Leipzig.
van Dyck	Über die Errichtung eines Museums von Meisterwerken der Naturwissenschaft und Technik in München	" "
Gerling	Die Gymnastik des Willens	Wilh. Möller, Oranienburg.
Godtfring	Praktische Anleitung zur Beseitigung des Stotterns usw.	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Goerlich	Englisches Lesebuch	Ferd. Schöningh, Paderborn.
	Graesers Schulausgaben klassischer Werke. William Shakespeare: Julius Cäsar von Jos. Resch; Wolfg. v. Goethe: Torquato Tasso von Dr. Ed. Castle; Wielands Oberon von Dr. Lichtenheld	B. G. Teubner, Leipzig.
	Greßlers Klassiker der Pädagogik. Johann Heinrich Pestalozzi, Teil 1 bis 3, von Dr. P. Natorp	F. G. L. Greßler, Schulbuchhandlung Langensalza.
Hamburger	English Lessons	Friedr. Brandstetter, Leipzig.
Hentschel-Linke	Illustrierte deutsche Literaturkunde	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Horn	Das höhere Schulwesen der Staaten Europas	Trowitzsch u. Sohn, Berlin.
Jespersen	Growth and Structure of the English language	B. G. Teubner, Leipzig.
Jessen u. Girndt	Leitfaden der Baustofflehre	" "
Kleinschmidt	Die Übung im Unterrichte	Friedr. Brandstetter, Leipzig.
Laisant	Initiation Mathématique	Librairie Georg et Cie., Genève.
Lange	Übungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Linde	Wer hat ein Recht auf die Volksschule?	Friedr. Brandstetter, Leipzig.
Linnig	Deutsches Lesebuch. II. Teil	Ferd. Schöningh, Paderborn.
Mahlert	Lehrbuch der Planimetrie	B. G. Teubner, Leipzig.
Meltzer	Geschichtlicher Religionsunterricht. 3. Heft, 2. Teil	Heinr. Bredt, Leipzig.
Meßmer	Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode	B. G. Teubner, Leipzig.
"	Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden	" "
Müller-Plath	Lehrbuch der Mathematik	" "
"	Sammlung von Aufgaben zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrer-Prüfung usw.	" "
Neumayer	Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen. Lieferung 7/8	Dr. Max Jänecke, Hannover.
Roethe	Humanistische und nationale Bildung	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
	Sammlung Göschen. Nr. 16: Griechische Altertumskunde von Prof. Maisch. Nr. 36: Deutsche Literaturdenkmäler, III. Teil von Prof. Sahr. Nr. 266: Spanische Geschichte von Dr. Diercks. Nr. 270: Einleitung in die Geschichtswissenschaft von Prof. Bernheim. Nr. 272: Die Entstehung des Alten Testaments von Dr. W. Staerk. Nr. 273: Deutsches Fremdwörterbuch von Dr. Kleinpaul	G. J. Göschensche Verlagsh., Leipzig.
Scheinpflug	Hinauf gen Jerusalem	K. G. Th. Scheffer, Leipzig.
Schmidt	Das Streichorchester der Mittelschulen. Heft 5 und 6	Breitkopf u. Härtel, Leipzig.
	Schöninghs Ausgaben ausländischer Klassiker. Heft 4: Homers Odyssee. Heft 10: Shakespeare, Kaufmann von Venedig	Ferd. Schöningh, Paderborn.
	Schulfreund-Bibliothek. Der Kampf um die konfessionelle Volksschule	Breer u. Thiemann, Hamm i. W.
Schulz	Deutsches Lesebuch. I. Teil	Ferd. Schöningh, Paderborn.
	Sprichwörterbuch. Lieferung 4 und 5	Expedition des Sprichwörterbuches, Berlin W. 35.
Thomé	Lehrbuch der Zoologie	Friedr. Vieweg u. Sohn, Braunschweig.
	Verhandlungen der VI. Jahresversammlung des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege	B. G. Teubner, Leipzig.
	Veröffentlichungen des Deutschen Vereins für Volkshygiene. Heft X: Die Kunst alt zu werden von Prof. Dr. Ewald	R. Oldenbourg, München.
Vockeradt	Das Studium des deutschen Stils	Ferd. Schöningh, Paderborn.
Wendland	Schlußrede der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner usw.	B. G. Teubner, Leipzig.
Ziemann	Deutsche Mustersätze	Ferd. Schöningh, Paderborn.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. L. Freytag in Berlin.
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 4.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

Graf Johann der Mittlere von Nassau-Siegen und die erste deutsche Kriegsschule[1]).

Von Professor Dr. Berg in Karlsruhe.

Der geniale Florentiner Staatsmann Niccolò Machiavelli hat die höchste kriegswissenschaftliche Leistung des 16. Jahrhunderts hervorgebracht. Aber auch in unserem deutschen Vaterlande machte die wahrheitsgetreue Darstellung der militärischen Verhältnisse, zumal auf den Gebieten der Heeresverwaltung, der Artillerie und des Befestigungswesens, weniger allerdings auf dem Gebiete der Taktik, in jenem Zeitabschnitte einen nicht unbedeutenden Fortschritt. Besonders hat die Schlacht bei Pavia, die den kaiserlichen Söldnerscharen unter Frundsberg und Pescara so viel herrlichen Ruhm brachte, zum Aufschwunge des militärischen Lebens und der kriegswissenschaftlichen Forschung beigetragen. Mehr als bei den anderen Völkern Europas wurde damals in Deutschland die Wissenschaft vom Kriege gepflegt. Aber bald erlahmte dieser frische Aufschwung wieder, weil die Zerrissenheit des staatlichen Lebens, die unseligen Wirren zwischen dem kaiserlichen Oberhaupte und den Reichsfürsten eine Verwilderung des deutschen Wehrtums und damit eine Erschlaffung der kriegerischen Tatkraft zuwege gebracht hatten. So versandete allmählich der Strom des kriegswissenschaftlichen Lebens in Deutschland, das keinen nationalen Krieg zu führen hatte. Die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts brachte dann wieder einen frischen Antrieb. Er war die Folge der westeuropäischen Religionskriege, also der Hugenottenkriege und des niederländischen Freiheitskampfes. Besonders die Erfahrungen des niederländischen Krieges wurden nun auch für die deutschen Verhältnisse nutzbringend. Denn deutsche Kriegsvölker fochten damals mit ihren niederdeutschen Vettern Seite an Seite, und deutsche Fürsten aus dem Hause Nassau-Oranien standen an der Spitze der Bewegung. Der eine von ihnen, der bedeutendste zugleich, war der Graf Johann von Nassau-Siegen. Er gehört zu den hervorragendsten militärischen Theoretikern und Praktikern um die Wende des 16. und 17. Jahrhunderts und hat vornehmlich als Organisator des sogenannten Defensionswesens, als der Herold des Gedankens der allgemeinen Wehrpflicht inmitten der Zeit des Söldnertums, einen mächtigen Einfluß auf seine Zeitgenossen ausgeübt. Sein ganzes Leben hindurch ist er als praktischer Kriegsmann und als Militärschriftsteller mit größtem Erfolge tätig gewesen und hat sich dabei stets als ein ganzer Mann und erleuchteter deutscher Fürst gezeigt. Seine zahlreichen kriegswissenschaftlichen Arbeiten, organisatorischer, waffenkundlicher, taktischer und fortifikatorischer Art, nehmen

[1]) M. Jähns: Geschichte der Kriegswissenschaften. München und Leipzig 1889. — Droysen: Die erste Kriegsschule in Deutschland. Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte. N. F. 4. Jahrg. Hannover 1875.

im kriegswissenschaftlichen Schrifttum jener Zeit eine hervorragende Stellung ein. Dann aber ist er — und das soll uns hier besonders beschäftigen — der erste deutsche Fürst gewesen, der das Bedürfnis einer wissenschaftlichen Ausbildung der künftigen Offiziere empfand und tatsächlich die erste deutsche Kriegsschule ins Leben rief.

Zunächst möge hier ein kurzer Abriß von dem Leben und Wirken des hochverdienten fürstlichen Kriegsmannes seine Stelle finden.

Die Nachrichten über sein äußeres Leben fließen ziemlich reichlich. Er ward am 7. Juli 1561 als zweiter Sohn des Grafen Johann VI. von Nassau-Dillenburg und der Elisabeth von Leuchtenberg geboren. Nachdem er eine für jene Zeiten gute Erziehung erhalten hatte, studierte er 1576 in Heidelberg und reiste dann, wie es Fürstensöhne zu tun pflegten, zwei Jahre lang in Frankreich, Italien und Holland; dieser Reisezeit verdankte er viel für seine militärische Ausbildung. In den Jahren 1592 und 1593 finden wir ihn auf dem niederländischen Kriegsschauplatze bei dem berühmtesten Kriegsmanne jener Zeit, seinem Vetter Moritz von Oranien. Obwohl ihn damals schon die Generalstaaten mit einer hohen Bestallung in ihren Dienst nehmen wollten, zog er es doch vor, unabhängig zu bleiben, befand sich aber 1597 und 1598 wieder in den Niederlanden zu weiterer kriegerischer Tätigkeit. Hier trat er, freilich ohne Erfolg, 1598 als Unterhändler für Kurköln bei den Generalstaaten auf, kehrte aber bald nach seiner Heimat zurück, die er gegen die gefürchtete Nähe des spanischen Generals Mendoza in Verteidigungszustand setzte. Damals begann er auch die Befestigung der Stadt Siegen. Sein freundschaftliches Verhältnis zur Kurpfalz nahm im Jahre 1599 dadurch eine festere Gestalt an, daß er als Generalobristleutnant in den Dienst Friedrichs IV. von der Pfalz trat. Doch besorgte er gleichzeitig diplomatische Aufträge für deutsche Reichsfürsten in den Niederlanden. Schon 1601 hatte sein Name europäischen Ruf. In jenem Jahre reiste er mit Zustimmung seines Vaters und der kurpfälzischen Regierung nach Livland zum Herzoge Karl IX. von Südermanland. Er wollte dort auf den Rat der Generalstaaten und mehrerer deutscher Höfe durch seine Vermittelung das Zustandekommen einer Vereinigung zwischen Polen und Dänemark hindern oder, falls ihm das nicht gelingen sollte, gegen Sigismund III. von Polen fechten. Im Juli 1601 wurde er in Pernau von Herzog Karl IX. freundlich aufgenommen. Aber die Zustände im schwedischen Heere, das er ganz zerrüttet und ohne Kriegszucht vorfand, nahmen ihm die Lust. Er wollte wieder nach Deutschland zurückkehren und wurde von Karl nur mit großer Mühe bewogen, sich zunächst auf drei Monate den Heeresverbesserungen und der Heerführung selbst zu widmen. Soviel Zeit und Umstände gestatteten, besserte er als Feldoberst der Krone Schweden das Heerwesen und leitete die kriegerischen Unternehmungen mit unumschränkter Gewalt, während Karl sich nach Stockholm begab. Aber Eifersüchteleien seiner Gegner, Kälte, Krankheiten, Hungersnot und Mangel am Nötigsten veranlaßten den Grafen Johann, nach Stockholm zu reisen, dort die Not in Livland zu schildern und gleichzeitig sein Dienstverhältnis zu lösen. Nur sehr ungern von der schwedischen Regierung entlassen, kehrte er im August 1602 über Lübeck nach Nassau zurück, wo er am 18. Oktober eintraf. Nach dem im Oktober 1606 erfolgten Tode seines Vaters erhielt er bei der Erbteilung unter den Brüdern das Ländchen Siegen und wurde

so der Begründer eines besonderen Zweiges des Ottonischen Stammes des Gesamthauses Nassau. Er besaß Schloß, Stadt und Amt Siegen, dazu die Häuser Freudenberg und Gingsberg und mehrere Gerichte. Das ziemlich verfallene Schloß ließ er ausbauen und zog darin im November 1607 ein. In den folgenden Jahren galt seine Fürsorge der Stadt, der Kirche und Schule, besonders der 1616 gestifteten ritterlichen Kriegsschule, die weiter unten noch zu besprechen sein wird. Dabei besorgte er fortwährend auswärtige Angelegenheiten im Auftrage von Kurpfalz. Obwohl er ein eifriger reformierter Fürst war und in nahen Beziehungen zur protestantischen Union stand, war er doch kein Heißsporn und bemühte sich ehrlich, freilich ohne dauernden Erfolg, einen Ausgleich zwischen den beiden großen Parteien, der Union und der Liga, herbeizuführen. Dieser Tätigkeit widmete er sich 1609 in Dortmund und 1610 in München. Auch sonst suchte er zu vermitteln. Es gelang ihm z. B. im Herbst und Winter 1615 als Beauftragter des oberrheinischen Kreisobersten, Landgrafen Moritz von Hessen, zwischen dem Fürsten Friedrich Ulrich von Wolfenbüttel und der Stadt Braunschweig, die im Kriege lagen, den Vergleich zu Steterburg (21. Dezember 1615) zustande zu bringen. Er erhielt damals zum Danke für seine Vermittelung von den beiden Parteien zwei große Geschützstücke. Zwei Jahre später finden wir ihn wieder in diplomatischen Geschäften im Haag. Am Abend seines Lebens sah er noch alle Schrecken des großen Krieges über sein Land und das seiner Brüder und Stammesvettern hereinbrechen. Beim Ausbruch 1618 blieb er Kurpfalz treu, obwohl es ihm an lockenden Anerbietungen, in fremde Dienste zu treten, z. B. von seiten Brandenburgs, Polens, Dänemarks und Braunschweig-Wolfenbüttels, nicht fehlte. Als Friedrich V., der „Winterkönig", seinen unheilvollen Zug nach Böhmen unternahm, blieb Graf Johann als Oberbefehlshaber der in der Pfalz stehenden Truppen zurück und brachte dadurch beim Nahen der kaiserlichen und ligistischen Völker sein Land und das seiner Brüder in die äußerste Gefahr. Erst nach schweren inneren Kämpfen gab er den dringenden Vorstellungen seiner Brüder Gehör, schied aus dem kurpfälzischen Dienst und kehrte nach Siegen zurück, das er weiter befestigte. Auch traf er alle Vorbereitungen zum Schutze des Landes. Am 17. September 1623 raffte ihn der Tod hinweg. Graf Johann war zweimal vermählt, zuerst, seit 1581, mit Magdalena von Waldeck, der Witwe des Grafen Philipp von Hanau, dann, seit 1603, mit Margarete von Holstein-Sonderburg. Von seinen 25 Kindern (14 Söhnen und 11 Töchtern) hinterließ er 18. Seine Söhne zeichneten sich alle mehr oder minder aus. Zwei von ihnen, Johann Ernst und Adolf, fielen im Dienste der Generalstaaten noch bei Lebzeiten des Vaters. Johann von Nassau trägt in den Urkunden bald den Beinamen des Jüngeren, bald den des Älteren, bald den des Mittleren. Das kommt daher, weil der Name Johann in drei Geschlechtern vorkommt. Bis zu seines Vaters, Johanns VI., Tode (1606) hieß er solange der Jüngere, als sein Sohn Johann (geb. 1573) noch nicht in Betracht kam; vom Todesjahre des Vaters ab hieß er der Ältere, und später erst wurde er mit Berücksichtigung des Umstandes, daß sowohl sein Vater, als auch sein Sohn den gleichen Namen trugen, als der Mittlere bezeichnet.

Den Gedanken, die bisher stark vernachlässigte Fachbildung der Offiziere durch eine Ritterschule zu fördern, hatte Graf Johann schon in

dem zweiten Zusatzstücke zu seinem „Discurs, das itzige Teutsche Kriegswesen belangendt“ mit Wärme vertreten. In der Folgezeit führte er ihn in seinem eigenen Ländchen nun wirklich durch. Die von ihm mehrfach ausgesprochene Ansicht, daß die für den Führer notwendigen Eigenschaften und Kenntnisse durch die Erfahrungen des praktischen Dienstlebens allein nicht in dem erstrebenswerten Umfange zu erreichen seien, daß vielmehr ein vorbereitender Unterricht voraufgehen müsse, hatte man bereits im Altertum. Die meist aus dem Söldnerlande Arkadien stammenden Hoplomachen (d. h. Fechtmeister) und später die Sophisten, die die Taktik als ein besonderes Lehrfach begriffen, erschienen in Griechenland, zumeist in Athen, als militärische Wanderlehrer und erteilten praktischen und theoretischen Unterricht. Kein geringerer als Sokrates empfahl den Unterricht der sophistischen Taktiker aufs eifrigste [1]). Auch sein Schüler Xenophon hat besonders in seinem Tendenzroman von der Erziehung des Kyros, der als das älteste Werk militärischer Pädagogik angesehen werden muß, auf die Wichtigkeit der Ausbildung der Führer hingewiesen [2]), und Plato verlangt in seinem „Staat“, daß der Jüngling vom 18. bis zum 21. Jahre in den gymnastischen Übungen nicht nur, sondern auch im Kriegsexerzitium ausgebildet werden solle. Zu Ende des sinkenden römischen Kaisertums betonte Flavius Vegetius Renatus [3]) ausdrücklich die Wichtigkeit der Einrichtung von Kriegsschulen, in denen auch das Jus armorum zu lehren sei. Zu Beginn der neueren Geschichte fühlte man wieder stark das Bedürfnis eines regelrechten kriegswissenschaftlichen Unterrichtes, zunächst allerdings nur für die neue zünftige Waffe der Artillerie. Die größte Zahl der im Laufe des 16. Jahrhunderts entstandenen kriegswissenschaftlichen Werke bezog sich naturgemäß auf die Geschützkunde und die damit im engsten Zusammenhange stehende Befestigungskunst. Das Studium dieser meist sehr umfangreichen und durch ihre breitspurige Gelehrsamkeit oft ungenießbaren Werke erwies sich nun aber als ganz unzureichend, und das Bedürfnis nach einfacherer mündlicher Unterweisung und damit verbundener praktischer Übung wurde immer stärker. Die rasch zunehmende Einsicht von der Wichtigkeit des Geschützwesens und die sich steigernde Hast, mit der man bestrebt war, es zu vervollkommnen, hatten eine Unmenge verschiedener Geschützarten und -formen entstehen lassen. Die Kenntnis aller dieser mannigfaltigen Kriegswaffen und ihre Behandlung erforderten eine große, auch praktische Übung. So entstanden im Anfange des 16. Jahrhunderts Artillerieschulen, die erste in Venedig, etwa um 1506, die lange Zeit für die beste galt, und nach ihrem Muster die zweite in Burgos, 1513 von Kaiser Karl V. errichtet. Aber diese Fachschulen genügten nicht. Das Militärwesen des 16. Jahrhunderts erfuhr, wie schon oben bemerkt wurde, durch den großen Freiheitskampf der Niederländer einen starken Aufschwung. Jener Krieg übertraf alle Kriege des Jahrhunderts nicht nur an Länge und Heftigkeit, sondern vor allem an methodischer Kunst, die besonders durch das militärische Genie des Prinzen Moritz von Oranien entwickelt wurde. Diese Kunst der Methodik errang sich besonders in der Fortifikation die hohe

---

[1]) Xenoph. Memorab. III, 1.
[2]) Cyropaed. I, 6, 12 ff.
[3]) Epitoma rei militaris oder Institutorum rei militaris libri quinque.

Bewunderung der Mit- und Nachwelt. Oraniens Leistungen auf diesem Gebiete übertrafen sogar die seiner Gegner auf dem Felde der Artilleristik, und durch nichts wurde der Heldenkampf des niederländischen Volkes für den Kriegsmann jener Tage berühmter als durch die Menge höchst denkwürdiger Belagerungen, deren Studium z. B. noch ein Menschenalter später für Gustav Adolf fruchtbar wurde. Aber auch auf allen anderen Gebieten des Heerwesens schuf Oranien, wie wir oben sahen, Bleibendes und Bedeutendes. Er wurde der erste Soldat seiner Zeit, und seine Kriegskunst verbreitete sich über alle Länder Europas. Seine Umgestaltungen und Neubildungen beeinflußten die Kriegführung und damit die Wissenschaft vom Kriege gleich gewaltig. So kam es, daß man damals mehr als je in früheren Zeiten das Verlangen nach systematischem Studium alles dessen trug, was zum Kriege gehört. Am stärksten natürlich mußte es sich in den in den niederländischen Kriegsschauplatz angrenzenden Teilen Deutschlands äußern, die ja einen so bedeutenden Anteil an dem Freiheitskampfe des stammverwandten Nachbarvolkes hatten. Der erste deutsche Fürst nun, der den Versuch machte, diesem Bedürfnisse tatsächlich durch eine praktische Einrichtung zu genügen, war eben Graf Johann von Nassau.

Schon 1587 hatte der berühmte Hugenottenführer François de la Noue (1531 bis 1591) eine Anregung zur militärischen Schulung des französischen Adels gegeben [1]). Er hatte vorgeschlagen, in jeder Provinzialhauptstadt eine Schule für die jungen Edelleute anzulegen, wo sie in Leibesübungen und Wissenschaften ausgebildet werden sollten. Reiten, Ringrennen, Springen, Schwimmen, Ringen und Tanzen sollten ihren Körper bilden, Musik ihren Geist erfrischen und erheitern. Als wissenschaftliche Gegenstände sollten besonders Geschichte, Mathematik, Erdbeschreibung, Staats- und Kriegslehre, namentlich Befestigungskunst, sowie lebende Sprachen und Zeichnen gelehrt werden. Die Kosten könnten leicht von solchen Pfründen aufgebracht werden, die mit keinem Pfarramt und keiner Seelsorge verbunden seien und vom Könige vergeben würden. Diese Gedanken waren aber ohne praktischen Erfolg geblieben, und Graf Johann von Nassau fand also nichts vor, was dem ähnlich war, das er zu schaffen plante. Es ist möglich, daß de la Noues Vorschlag und vielleicht auch die Schrift des württembergischen Stiftspflegers und Schultheißen Dionysius Klein [2]) anregend auf ihn gewirkt haben. Jener Klein hatte unter anderem folgendes ausgeführt: Fürsten und Herren sollten „jederzeiten etliche Knaben von Ehrlichen Geschlechten, bei welchen etwas Frisches und Heroisches Gemüthe mit eingeplanzter Hertzhafftigkeit zu uermercken, also Jung in jhre Vniuersiteten vnnd Accademijs (vnd nemlichen ein Fürst

---

[1]) In seinem Werke: Discours politiques et militaires, Basel 1587, und zwar im 5. Diskurse des 1. Buches, der betitelt ist: De la bonne nourriture et institution qu'il est necessaires de donner aux ieunes gentils-hommes François.

[2]) Discours, Rathschlag vnd Bedencken, Wie vnd welcher gestalt daz H. Röm. Reich Teutscher Nation gegen den Zorn Gottes wider möchte... versöhnt werden. Vnd wie zu Schutz vnd Befriedung desselben eine neue Kriegswahl vnter der jungen Mannschafft anzustellen vnd solche durch Vbung zu Sieghafften... Soldaten zu machen weren... durch Dionysium Klein, Stuttgart 1603 (Kgl. Bibl. zu Berlin, H. v. 28062).

deren bey 12, 15, 20, 30, weniger oder mehr) auff jhren kosten vnderhalten vnd selbige zu fleißigem studiren vnd sonderlichen der Philosophiam, Mathematicam, Arithmeticam, Geographiam vnd Cosmographiam ernstlicher anhalten laßen. Item man müste jhnen auch lesen die Bücher der fürnembsten alten Skribenten, die von Tugendten, Politischen vnd Kriegssachen tractiren, wie zugleich vnd sonderlichen die Historien.... Neben dergleichen Studijs weren jhnen etliche stunden zur erfrischung vnd ermunterung jhres Gemüthes, selbiges von bösen, schwermütigen einfellen abzuhalten, zu verordnen, in welchem man sie zum Fechten auff allerhand Gewehren, zum Schießen, Lauffen, Springen, Schwemmen vnd anderer Leibsbewegung anhalten, auch lehren müßte, wie sie vnder einer Anzahl Soldaten rechten Stand vnd Gliedmaß halten und wie sie auff ein vnd andern weg die Ordnungen zu bewegen sehen vnd achtung geben sollen. Solche Jünglinge nun kondten, bis sie vngefehrlich jhre zweintzig Jahr erreicht, so viel Verstandts vnd Leibsstärcke erlangen, daß sie taugentlich gnug sein würden, hinaus in frembde Länder zu verschicken, vnd neben dem Kriegsgebrauch auch der frembden Sprachen kündig zu werden.... Wenn denn deren einer auff 4, 5, 6 Jahre sich außer Landes beim Kriegswesen wol vnd dapffer verhalten hätte, were selbiger wider anheimisch bei der Kriegswahl (Aufgebot) oder in andern des Fürsten Geschäfften zu gebrauchen. Ich setze, wenn schon einem Fürsten auff 15 oder 20 dergleichen Jünglinge Jährlichen bey vngefehrlich 3000 Daler kostens gienge, war das doch sehr geringschetzig gegen dem großen Nutzen, den man dem gantzen fürstentumb konfftig daraus schepffen kondte." — Aber auch ohne die Annahme einer Anregung durch de la Noue oder Klein erklärt sich Graf Johanns Plan, eine Kriegsschule ins Leben zu rufen, aus seiner reichen militärischen Erfahrung. Er erkannte eben die Notwendigkeit einer systematischen Ausbildung der Offiziere in einer Zeit, wo besonders in Deutschland an „guten und qualificirten Kriegshäuptern und Offizieren nicht geringer Mangel gespüret" ward. Darum wurde er der Gründer der ersten Kriegsschule nicht nur Deutschlands, sondern, von den artilleristischen Fachschulen abgesehen, auch ganz Europas.

Seinen Gedanken über diesen Gegenstand zu folgen, ist sehr anziehend. — Er spricht sich zuerst über die Gefährlichkeit, Langwierigkeit und Beschwerlichkeit aus, die der Weg bietet, sich die Wissenschaft und Erfahrung von Kriegssachen im Kriege selbst und durch eigene Experienz zu verschaffen. Das gelinge überdies unter Tausenden kaum einem. Auch der Versuch, auf rein theoretischem Wege, aus Büchern, zur Kunst der Kriegführung und zur Beherrschung alles dessen, was dazu nötig sei, zu gelangen, müsse mißlingen, denn die Bücher über Kriegssachen würden von den Unerfahrenen ganz ohne Verstand, von den Erfahreneren als bloße Historien gelesen, von beiden nur mit geringem Nutzen und Effekt. Dazu komme erstens, daß viele Skribenten die Dinge so verwickelt und verdunkelt darstellten, daß nur einer, der schon vorher der Sachen wohl erfahren sei, sich darin finden könne, und auch ein solcher nur mit Schwierigkeit, und zweitens, daß solche Bücher meist in fremden und dem gemeinen Haufen unbekannten Sprachen geschrieben seien. Dann führt er aus, wieviel für einen Feldherrn, Obersten und Befehlshaber an gründlicher und rechtschaffner Wissenschaft der Kriegssachen gelegen sei. Es nütze nichts,

auf das blinde Glück und Geratewohl ins Tausend hinein zu wagen und nach seiner Phantasie und Gutdünken anzustellen, sondern allerwegen gar klüglich, vorsichtig und mit guter Raison und Ordnung zu handeln, wenn anders man Ruhm und Ehre und die erwünschte Viktori davontragen und nicht nur sich selbst, sondern auch sein unterhabendes Kriegsvolk, auch bisweilen Land und Leute in äußerste Not und Gefahr und um Leib und Leben bringen wolle. Wissenschaft, Übung und Erfahrung im Kriegswesen mache, wenn es zum Treffen komme, einen Menschen unerschrocken, keck und wohlgemut; die Unwissenheit und Unerfahrenheit dagegen mache ihn beim Anblick des Feindes erschrocken, bebend und verzagt. Alsdann könne mit großem Schnarchen und Reden oder mit Fluchen und Schwören oder mit Verwund und Schlagen der Soldaten nichts ausgerichtet werden. Man müsse seine lectiones eben zuvor wohl gelernet und sonderlich studiert haben, wie man alles mit guter Ordnung verrichten solle. Denn gute Ordnung und nicht die Menge des Kriegsvolkes sei nächst Gott gemeiniglich die Ursache des Obsiegens, hingegen Unordnung eine Ursache des Unterliegens. Wie man aber gute Ordnung anstellen und halten, Unordnung dagegen verhüten müsse, das könne nicht ohne eigene Experienz und im Kriege allein gemerkt und gelernt werden, wie denn junge unerfahrene Leute ohne vorhergegangene Unterweisung keinen Unterschied zu machen wüßten. Andere, so allbereit den Kriegen nachgezogen und zu hohen Befehlen gekommen seien, möchten wohl bisweilen guter Information begierig sein, scheuten und schämten sich aber, etwas von anderen zu lernen und zu fragen. Daher litten sie und ihr armes, unschuldiges Volk oftmals Not und müßten jämmerlich auf die Fleischbank geliefert werden, zumal wenn sie ihren Feind, wie denn gemeiniglich geschehe, aus Unwissenheit oder vermessener Sicherheit und Tollkühnheit verachteten. Und oft genug bewahrheite sich das Wort, daß, wer seinen Feind verachte, ehe er ihn sähe, ihn zu fliehen pflege, wenn er ihn sähe. Das beste Mittel, diesem schweren Mangel in der Ausbildung des Offizierstandes abzuhelfen, erblickt der Graf nun eben in der Gründung einer Kriegsschule. Dabei hebt er als ein wahrhaft deutscher Fürst stets hervor, wie es sich um „das allgemeine Beste unseres geliebten Vaterlandes deutscher Nation" handle. Die „Affektion", die er zum Vaterlande trage, habe ihn getrieben, mit allem Fleiß darauf zu denken, „wie das Kriegswesen auch in Hochdeutschland auf den niederländischen Schlag rechtschaffner Weise bestellet und verbessert werden möchte". Es sein kein geringer Mangel an „guten und qualificirten Kriegshäuptern und Officiren". Eine deutsche Kriegs- oder Ritterschule werde diesem Mangel abhelfen. Wer die Wissenschaft vom Kriege dort lernen wolle, werde mit „träglichen Unkosten" gebildet werden. Zugleich würde „groß Geld und Gut, welches zum öftern mit großen Summen von Eltern und sonderlich Herren und adelich Standes an ihre erwachsenen Söhne mit kostbarer Ausfertigung und Unterhaltung derselben in fremden Landen und auf Academien bisweilen sehr übel angewendet und spendirt wird, erspart werden". An manchen deutschen Fürstenhöfen würden freilich schon „feine und ritterliche Exercitia gehalten, jedoch nur zur Lust und gleichsam als Comödie"; an anderen ferner würden „auch die Waffenhandlungen und das Drillen, wie man es nennt, und sonst andere Hoch nützliche und nötige Studia, als freie Künste und Sprachen, in besonders angestellten collegiis

tractiret“ [1]). Was Graf Johann wollte, war aber etwas ganz anderes. Er selbst erklärt, seine „Kriegs- oder Ritterschule habe mit anderem gemeinen Schulwerk und darinnen gebräuchlichen studiis ganz und gar keine Gemeinschaft“; sie sei auch nicht für die bestimmt, welche die auf Akademien oder Schulen üblichen freien Künste und Sprachen oder „die höheren Fakultäten“ studieren wollten, sondern nur für die, „so zu Kriegssachen und rittermäßiger Übung Lust und Liebe und entweder ganz und gar sonst nicht studiert haben, oder nicht mehr auf andere Schulen zu studieren oder zum wenigsten ihre andern Studia so fern bei Seit zu setzen begehren“. Vielmehr: „Wie andere freie Künste und Wissenschaften auf den hiezu bestellten Akademien und Schulen gelehrt und gelernt werden, also sollen auch die Kriegssachen, und was einem rechtschaffnen Kavalier oder Kriegsmann, wenn er zu Jahren und etwa zu Befehl kommt, zu wissen und zu prakticiren nutz und nötig ist, zum wenigsten quo ad theoriam, in wohlbestellter Kriegs- und Ritterschul gelehrt, gelernt und getrieben werden.“ Auch sollen die Kriegsschüler „nicht promiscue oder ohne Unterschied mit jedermänniglichen, sondern vornämlich mit Herren, Adelichen und vornehmen Geschlechtspersonen“ unterrichtet werden, unter der Voraussetzung, daß sie für derartige Studien alt genug sind — der Graf Johann gibt die Zeit vom 17. bis 25. Jahre an —, und daß sie zu den Kriegssachen Lust und Liebe haben und nicht noch mit anderen Studien, die sie dann nur hindern würden, beschäftigt sind. Auch dürfen sie nicht „noch unter der Disziplin und Ruthen stehen“.

Diese Erwägungen schrieb der Graf Johann nieder und teilte sie „vielen vornehmen, der Kriegssachen kundigen, hohen und niederen Standespersonen“ mit. Man erklärte die Sache als etwas hoch Nützliches und Nötiges und auch für „prakticabel“. Nun ging Graf Johann daran, das Werk ins Leben zu rufen. Zunächst bemühte er sich, einen deutschen Kurfürsten oder Fürsten dafür zu gewinnen, zu des deutschen Vaterlandes Bestem in seinen Landen eine solche Kriegsschule einzurichten. Da aber seine Bemühungen ohne Erfolg waren, so entschloß er sich, „auf oftmaliges Erinnern und Anhalten vieler vornehmer, gutherziger und nicht allein dem gemeinen Nutzen wohl zugethaner, sondern auch der Kriegssachen erfahrener Leute und Patrioten, Herren, Adelichen und anderen vornehmen Geschlechts, denen unser Intent bewußt gewesen“, „nach reiflicher Erwägung und Beratschlagung“, selbst die Sache zu versuchen.

Er berief als Direktor der in Siegen zu gründenden Kriegs- und Ritterschule einen der bekanntesten Kriegsmänner, Johann Jacobi von Wallhausen. Dieser Mann war einer der ersten Militärschriftsteller vor dem Ausbruch des großen Krieges und der „löbl. Stadt Danzig bestellter Oberster-Wachtmeister und Hauptmann“. Er hatte in den Niederlanden mitgefochten und kannte die oranische Kriegskunst wie wenige. In seinem Namen wurde nun eine Ankündigung der neuen Unternehmung deutsch

---

[1]) Zuerst durch den Kurfürsten Moritz von Sachsen 1540. Auch Landgraf Moritz von Hessen stiftete 1618 ein „Ritterliches Kollegium“ zu Kassel. Diese und ähnliche Anstalten bezweckten zwar die höhere Bildung des Adels, aber nicht die fachmännisch-militärische.

und lateinisch gedruckt [1]) und ein eingehendes Aufforderungsschreiben an die Fürsten der Union erlassen [2]). In diesem Schreiben bezieht sich der Graf auf die „in nächst verwichenen Majo in öffentlichen truck ausgegangene programma" der Kriegs- und Ritterschule, „welche der Ehrenfest vnd namhafte, vnser besonders lieber Joh. Jacobi von Wallhausen u. s. w. in vnser Stadt Siegen mit göttlicher Hülf anzulegen gemeint ist". Die Schule wird als ein „hohes, kostbares, in aller Welt ungebreuchliches Werk" bezeichnet. Lehrgegenstände sollen alle dem Kriegswesen anhangenden Sachen sein: „Ingenieri, Fortification und Archeley", Latein, Französisch und Italienisch. „Mit ehistem hofft man den Anfang der Kriegslectionen machen zu können." Anfang 1617 wurde die Schule auch eröffnet und Wallhausen schrieb zu ihrer weiteren Empfehlung seine „Ausführliche Beschreibung der Kriegsschule zu Siegen, Hanaw 1617". Graf Johann hatte von vornherein besorgt, es möchten sich bei diesem neuen Werke „allerhand Obstakel vnd Difficultäten" ereignen. Das hauptsächlichste Obstakel war allem Anschein nach der Direktor Wallhausen selber, denn Graf Johann sah sich genötigt, ihn schon 1618 „in Gnaden und zum Theil auf sein Begehren" zu entlassen. Kundige Leute hatten gegen seine Person, seinen Wandel, seine Bücher und sein Verhalten in früheren Stellungen Einwand erhoben und ihn als eine für ein so hohes und verantwortungsreiches Amt doch nicht geeignete Person bezeichnet. Auch der Graf Johann selbst scheint gewichtige Gründe gehabt zu haben, den Mann zu verabschieden. Aus dieser Veranlassung erließ er unter dem 24. November 1618 ein neues „Ausschreiben über die Errichtung der Kriegsschule" [3]), worin er die Entlassung Wallhausens mitteilt. Dieses Ausschreiben wurde gedruckt, und ein Herr Abraham de la Faye, Lehrer des Französischen an der Ritterschule, wurde an verschiedene Höfe abgeschickt, um Schüler zu gewinnen.

Die Gegenstände des Unterrichtes zerfielen in Haupt- und Nebenfächer. Zu dem ersten gehörten Taktik, Fortifikation der Lager und Festungen (Befestigung, Verteidigung, Belagerung, Angriff), Artilleristik und Verwaltungswesen. Die Vorträge des Lehrers lehnten sich an ein Handbuch an, das in den Händen der Lehrer und Schüler war, ein die verschiedenen Lehrgegenstände umfassendes „Memorial", in dem „allerhand nutz- und nöthige Observationes Regeln und Abriß" enthalten waren. Es waren die Observationes, die Graf Johann während seiner kriegerischen Tätigkeit, besonders in den Niederlanden, zusammengetragen hatte, teils eigene Erfahrungen, teils Beobachtungen der Praxis anderer Feldherren. Zu Anschauungszwecken dienten „sonderlich dazu gemachte und dienliche, neue und nirgends sonsten befindliche" Modelle, Werkzeuge und Abbildungen, „also daß man die dadurch abgebildeten und angedeuteten Sachen gleichsam lebhaft mit seinen Augen sehen, ja mit Händen tasten und fühlen, auch selber nachmachen, und also dieselben gar leichtlich und in kurzer Zeit

---

[1]) Nuncius scholae militaris pronuper Sigenae Nassoviorum apertae Patentis adhuc et vigentis (Alt-Dillenb. Archiv, K. 924). In demselben Aktenbündel stehen auch die Verhandlungen wegen Begründung der Anstalt und der Berufung Wallhausens, sowie die „Ordnung und Kriegsarticull der Schul".

[2]) Ebenda, K. 925.

[3]) Ebenda, K. 924.

(wenn einer schon weder lesen noch schreiben könnte) mit seinem Verstande fassen und begreifen kann".

Die theoretischen Vorträge wurden durch praktische Übungen unterstützt. Da waren Übungen in der „Waffenhandlung", d. h. im Gebrauche der Waffen zu Angriff und Verteidigung nach niederländischem Muster durch einen „von Uns sonderlich bestallten und in den Niederlanden viel Jahre geübten Drillmeister". Die Waffen lieferte das gräfliche Zeughaus. Ferner wurde exerziert und Lager- und Festungsbau im Gelände praktisch geübt. Neben diesen Hauptgegenständen, den „Lectiones, Exercitia und Studia", die „ordinarie" traktiert wurden, bildete den einzigen theoretischen „extraordinären" Unterrichtsgegenstand die französische Sprache, „angesehen sie nicht allein heutiges Tages fast allenthalben in Deutschland, auch bei Herren-Höfen sehr gebräuchlich und also einem Courtisanen oder Höfling derselben ganz unerfahren zu sein, fast schimpflich ist; sondern auch, dieweil in Kriegssachen viel Wörter und Termini vorfallen, welche aus französischer Sprach genommen sein, und also ohne Wissenschaft deren Sprachen nicht gründlich verstanden werden können; anderer vielen Nutzbarkeiten der französischen Sprache zu geschweigen". Zum „Ordinari Professori" des Französischen, das in vier Stunden wöchentlich gelehrt wurde, ernannte der Graf den schon genannten de la Faye, der den Amtstitel führte: „Der löblichen zu Siegen angestellten Ritter- und Kriegsschul Coadjutor constitutus und Professor ordinarius". Dazu kamen noch „extraordinäre" Leibesübungen, als Ballspielen, Fahnenschwingen, Reiten und dergleichen. Die Teilnahme an den „extraordinären" Lektionen und Übungen war jedem Besucher der Schule freigestellt.

Die Lehrerschaft setzte sich zusammen aus dem Direktor, anfänglich Wallhausen, später einem gewissen Johann Ehrenholt, dann dem Lehrer des Französischen, dem Drillmeister, einem „Bereitter" und einem „Zeugwarter oder Büchsenmeister". Die Stelle des Lehrers für Piken- und Ballspiel war noch unbesetzt.

Was die Kosten der Teilnehmer betraf, so war Graf Johann bestrebt, die Sache möglichst billig zu machen, damit „dieses wohl gemeinte Werk in seinem Gang und Esse beständig erhalten, auch je länger je mehr in gedeihliches Aufnehmen gebracht werde". Jeder „Kriegsstudent" sollte 50 Goldgulden für die „ganze Unterweisung einmal vor alles" zahlen. Beteiligte er sich auch an den Nebenfächern, so hatte er alles in allem etwa 50 Taler zu zahlen, „daß sich deswegen Niemand mit Billigkeit zu beschweren habe". Von den Gehältern der Lehrer wird nichts gesagt.

Die Ordnung auf der Kriegsschule und unter den Kriegsstudenten wurde durch besondere „Kriegsartikel" aufrecht erhalten. Danach hatte jeder Besucher der Schule bei seiner Ankunft ein beglaubigtes Zeugnis von der Einwilligung seiner Eltern oder Vormünder vorzulegen. Jeder solle sich gottesfürchtig, ehrbar, züchtig, mäßig und eingezogen und gegen die Oberen gehorsam zeigen. Unnötiges Schuldenmachen war verboten[1])

---

[1]) Übrigens war durch einen besonderen Erlaß angeordnet, daß kein gräflich Siegenscher Bürger einem Kriegsstudenten über fünf Gulden Wert borgen dürfe, außer mit Vorwissen des Direktors, der darin jedoch „behördliche Diskretion nach Gelegenheit der Personen und erheischender Nothdurft wird zu halten wissen".

Jeder habe das, was er für Tisch, Logis, Waschen und andere notwendige Dinge aufwenden müsse, von Monat zu Monat oder zum längsten von einem Vierteljahr zum andern richtig und unfehlbar zu bezahlen. Ehe nicht alles bezahlt sei, dürfe niemand von dannen gehen. Jeder solle nach seinem Vermögen bei jeder sich darbietenden Gelegenheit die Kriegsschule fördern und dürfe, was er auf ihr von Kriegssachen gelernt habe, nicht dem gemeinen Vaterlande deutscher Nation, viel weniger den evangelischen Ständen zum Nachteil auf irgend welche Weise und Wege mißbrauchen und dasselbe ebensowenig „spargieren" oder gemein machen. Der „Kriegsschulen-Artikelsbrief" wurde jedem bei seiner Ankunft vorgelesen und nötigenfalls erklärt.

Was die Dauer der Ausbildung anbetrifft, so äußert der Graf, daß ein strebsamer, fleißiger und verständiger junger Mann „ehe als in Jahresfrist" so viel lernen könne, „daß er mit Ehren bestehen, und ein devoir heut oder morgen, auch da er gleich keinen Kriegsmann ex professo geben wollte, mit gutem Rath und That dem Vaterland zum Besten nützlich verrichten kann".

Schließlich ist dem Ausschreiben des Grafen noch ein Kostenanschlag für die verschiedenen Lebensbedürfnisse beigegeben, ein „Verzeichnis, in was Preis oder Werth man in Siegen auf die Ritter- und Kriegsschul, Losament, Tisch oder Kost, zusammt der Befeuerung und dem Waschen haben könne".

Dem Zwecke, die neue Anstalt bekannt zu machen und Schüler zu werben, diente um 1620 auch eine Art Festspiel in deutscher Sprache, aber mit der lateinischen Überschrift: Illustris schola militaris Sigenae Nassoviorum tyrocinium theoretico-practicum [1]), das Graf Johann gedichtet oder doch wenigstens veranlaßt hat.

Der Besuch der Kriegsschule scheint Graf Johanns Erwartungen nicht entsprochen zu haben. Daran trugen die ernsten Zeitläufte schuld, die für ein ruhiges, theoretisches Studium nicht geeignet waren. Der große Krieg brach bald aus, und wer Lust zum Kriegshandwerk hatte, wird nach Droysens glücklichem Wortspiel „lieber Siegen nach als nach Siegen" gegangen sein. Mit dem Tode ihres Stifters scheint die Anstalt eingegangen zu sein. Der Große Kurfürst nahm bekanntlich vier Jahrzehnte später den Gedanken Johanns von Nassau wieder auf.

II. Pädagogische Mitteilungen.

1. Das Jahrhundert des Kindes.

Von Oberlehrer Dr. Karl Credner in Jüterbog.

I.

Jedes Jahrhundert hat seine herrschenden Ideen. Hinterher ist es nicht mehr schwer zu sagen, welche Ideen die herrschenden waren; doch sind auch da die Meinungen oft noch sehr geteilt. Aber vorher? Wer

---

[1]) Dillenb. Archiv, K. 924, Kriegsbuch Tom. III, Auszug bei Jähns a. a. O., S. 1026 ff.

getraute sich da zu prophezeien? Eine Frau hat den Mut, eine Idealistin aus jenem Lande, das Europa in den letzten Jahrzehnten so viele Idealisten geschenkt hat, aus Skandinavien. Zuversichtlich nimmt sie das Jahrhundert, in dessen Beginn wir heute stehen, für ihre Ideen in Anspruch, ja, sie hat ihm sogar schon den Namen darauf geprägt: „Das Jahrhundert des Kindes." Derartige Äußerungen haben oft etwas Suggestives. Sie werden zu Schlagworten und reißen die Massen mit sich fort. Aber am Ende liegt die Entscheidung doch in der Lebenskraft der treibenden Idee.

Unter dem Titel „Das Jahrhundert des Kindes" hat die schwedische Frauenrechtlerin Ellen Key acht Studien gesammelt, die in deutscher Übersetzung bei S. Fischer in Berlin erschienen sind. An Wert und Umfang sehr ungleich, beschäftigen sich alle acht mit dem nämlichen Gegenstand, der seelischen und leiblichen Wohlfahrt des Kindes.

Wer Ellen Key noch nicht aus anderen Schriften kennt, wird vor allem über den Freimut staunen, mit dem hier eine hochgebildete Frau über Liebe und Ehe spricht. Unbekümmert um Vorurteile und Menschensatzungen verficht sie mit leidenschaftlichem Schwunge ihre Anschauung von der „Heiligkeit der Generation", von dem absoluten Wert des Kindes, gleichviel welcher Herkunft, und von den Rechten des ungeborenen Geschlechtes an Vater und Mutter.

Weitaus den größten Raum nehmen indessen die Kapitel über Erziehung und Unterricht ein. Ellen Key steht hier durchaus auf dem Standpunkt der modernen Pädagogik, daß die Erziehung eine langsame Gewöhnung sei, die mit viel Geduld und durch anspornendes Beispiel seitens der Erzieher zu leisten ist. „Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung. Weder die harten noch die zärtlichen Eltern ahnen die Wahrheit, die Carlyle in dem Satze ausdrückt: daß das Kennzeichen der edlen Genialität wilde, starke Gefühle sind, über die man eine eisenharte Herrschaft ausübt. Entweder versucht man die Leidenschaften auszurotten, oder man versucht es, das Kind die Herrschaft über dieselben zu lehren. Das eigene Wesen des Kindes zu unterdrücken und es mit dem anderer zu überfüllen, ist noch immer das pädagogische Verbrechen, das auch die auszeichnet, die laut verkünden: daß die Erziehung nur die eigene individuelle Natur des Kindes ausbilden solle. Man ist noch nicht überzeugt, daß der Egoismus des Kindes berechtigt ist, ebensowenig wie man von der Möglichkeit überzeugt ist, das Böse in das Gute zu verwandeln. Erst wenn man die Erziehung des Kindes auf die Gewißheit gründet, daß Fehler nicht versöhnt oder ausgelöscht werden können, sondern immer ihre Folge haben müssen, aber gleichzeitig auf die Gewißheit, daß sie in einer fortgesetzten Evolution umgewandelt werden können, durch langsame Anpassung an die umgebenden Verhältnisse, erst dann wird die Erziehung anfangen, Wissenschaft, Kunst zu werden. Man wird dann allen Wunderglauben in bezug auf die Wirkung plötzlicher Eingriffe aufgeben. Man wird nach dem Prinzip der Unzerstörbarkeit der Materie auch auf pädagogischem Gebiete handeln und niemals glauben, daß eine Seelenanlage ausgerottet, sondern nur eins von beiden: herabgedrückt oder zu einem höheren Wert erhoben werden kann."

Im Einklang damit verwirft Ellen Key natürlich die Prügelstrafe auf das strengste. „Nur während der drei ersten Lebensjahre ist eine Art Dressur notwendig, um die Voraussetzungen zu einer höheren Erziehung zu schaffen. Das Kind ist da in so hohem Grade sinnlich, daß ein leichter physischer Schmerz oder Genuß oft die einzige Sprache ist, die es ganz versteht, und folglich das bei einigen Kindern unentbehrliche Mittel, gewisse Gewohnheiten einzuüben. Für andere Kinder sind härtere Mittel selbst in diesem frühen Stadium ganz unnötig, und sobald das Kind sich an einen Schlag erinnern kann, ist es zu alt, um ihn zu empfangen." „Schläge rufen die Tugenden des Sklaven, nicht die des freien Menschen hervor. Schon Walther von der Vogelweide wußte, daß wer zu Ehren kommen mag, dem ist ein Wort mehr als ein Schlag." Mangelnde Selbstzucht, mangelnde Intelligenz, mangelnde Geduld, mangelnde Würde — das sind die vier Ecksteine, auf denen das Prügelsystem ruht.

An diese Abwehr des bisher üblichen Systems schließen sich zahlreiche positive Erziehungsregeln, die, oft durch kleine Züge und Erlebnisse aus der Kinderwelt illustriert, ein vorzügliches Material für alle nachdenkenden Eltern bilden. Die Quintessenz enthalten etwa folgende Ausführungen: „Was den Kindern von heute vor allem not tut, ist, wieder ernste häusliche Beschäftigungen zu bekommen, Aufgaben, die sie getreulich erfüllen müssen, an Werk- und Feiertagen geordnete Arbeitsgewohnheiten, und gar keine Beaufsichtigung in jedem Falle, wo sie sich selbst helfen können. Anstatt, daß ein modernes Schulkind Mutter und Dienstleute um sich hat, um zur Schule fertig zu werden und nichts zu vergessen, sollte das Kind Zeit haben, jeden Tag vor der Schule sein Zimmer aufzuräumen und seine Kleider zu bürsten, und es sollte keine Erinnerungen in bezug auf die Angelegenheiten der Schule erhalten, sondern Heim und Schule sollten es im Einverständnis miteinander konsequent seine Versäumnisse entgelten lassen. Jetzt sieht man umgekehrt die Mütter mit den Kindern Lektionen lernen, ihnen Spiele erfinden, ihnen Unterhaltungsbücher vorlesen, das aufheben, was sie fallen lassen, das fertig machen, wovon sie weglaufen, — und auf diese und ähnliche Weise durch ihre beschützende Zärtlichkeit und Selbsttätigkeit die Arbeitslust, die Ausdauer, die Erfindungsgabe und die Phantasie des Kindes erschlaffen und schwächen! Im Hause, so wie es jetzt ist, nämlich ein Präparatorium für die Schule, wird die heranwachsende Jugend gewöhnt, Dienste zu erhalten, ohne Gegendienste zu leisten, beständig empfangend zu sein, anstatt gebend. Und dann wundert man sich über die selbstsüchtige, zügellose Jugend, die sich bei allen Gelegenheiten unverschämt vor den Eltern vordrängt und grob ungeschliffen in bezug auf jene Aufmerksamkeiten ist, die früher eine schöne Sitte der Jugend waren. Diese Sitte wird nicht eher wiederkehren, als bis man mit allen jetzt gebräuchlichen Faxen in der Behütung des Kindes vor physischen wie vor psychischen Gefahren und Unbilden aufräumt. Wirf das Thermometer zum Fenster hinaus und fange mit einer vernünftigen Abhärtung an! Lehre das Kind den natürlichen Schmerz kennen und ertragen! Nicht weil Schläge schmerzhaft, sondern weil sie tief unsittlich und widrig unschön sind, müssen sie abgeschafft werden. Weise die selbstischen Forderungen des Kindes zurück, wenn sie die Arbeit oder die Ruhe anderer beeinträchtigen; lasse das Kind nie, weder durch Liebkosungen, noch

durch Quälereien, die Rechte Erwachsener usurpieren und sieh zu, daß die Dienstboten nicht dem entgegenarbeiten, was die Eltern in diesem wie in anderen Fällen zu fördern suchen."

II.

Zu der Erziehung gesellt sich der Unterricht. Anfangs liegt beides noch in der Hand der Eltern. Dann tritt die Schule helfend hinzu und nimmt dem Elternhause von beiden ein Teil, vom Unterricht jedoch die größere Hälfte ab. Auch die Schule und ihre Tätigkeit hat Ellen Key in den Kreis ihrer Betrachtungen gezogen. Ob sie da genügend eigene, selbstgemachte Erfahrungen besitzt? Ich bin über ihren Lebensgang zu wenig unterrichtet, um diese Frage beantworten zu können, möchte es aber bezweifeln. Der Ton, in dem dieser Teil des Buches gehalten ist, spricht nicht dafür. „Seelenmorde in den Schulen" heißt die Überschrift des ersten Schulkapitels, an das sich dann als Fortsetzung „Die Schule der Zukunft" und „Der Religionsunterricht" anreihen. Gleich die ersten Zeilen enthalten eine geharnischte Kriegserklärung an die heutige Schule:

„Wer vor die Aufgabe gestellt würde, mit einem Federmesser einen Urwald zu fällen, müßte vermutlich dieselbe Ohnmacht der Verzweiflung empfinden, die den Reformeifer vor dem bestehenden Schulsystem ergreift — diesem undurchdringlichen Dickicht von Torheit, Vorurteilen und Mißgriffen, wo jeder Punkt sich zum Angriff eignet, aber jeder Angriff mit den zu Gebote stehenden Mitteln fruchtlos bleibt. Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll, die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluß der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse und Interessen umgesetzt zu haben. Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre ihr Leben auf Schulbänken damit zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester, Kenntnisse zuerst in Teelöffel-, dann in Dessertlöffel- und schließlich in Eßlöffelportionen einzunehmen."

Ist eine derartige Lästerung erlaubt? Schon höre ich einen Sturm der Entrüstung durch die gesamte Lehrerwelt brausen und sehe schreckliche Folgen voraus. Die Katheder wanken, die Schüler streiken, die Schulmonarchen zittern. Eine pädagogische Götterdämmerung kündet sich an. In der Tat scheint Ellen Key auf so etwas abzuzielen. „Einzelreformen in der modernen Schule bedeuten nichts, solange man durch dieselben nicht bewußt die große Revolution vorbereitet, die, welche das ganze jetzige System zertrümmert und von diesem nicht einen Stein auf dem anderen läßt. Ja, es müßte eine Sintflut der Pädagogik kommen, bei der die Arche nur Montaigne, Rousseau, Spencer und die neue kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte." Es ist nicht jedermanns Sache, derartige Ergüsse einer überreizten Psyche kalten Blutes mitanzuhören, diesen Übereifer, der oft selbst nicht mehr weit von der gerügten Schulmeisterei entfernt ist, dieses Anstürmen auf alle bisher heiligen Schulautoritäten, diese Verachtung alles bisher Geleisteten. Unsere

moderne Schule ist trotz ihrer kurzen Geschichte — sie zählt kaum nach Jahrhunderten — eine gewaltige Leistung, wie sie noch kein Volk einer anderen Rasse aufzuweisen hat. Unsummen werden jedes Jahr für sie verausgabt. Millionen Menschen widmen ihr ihre beste Kraft. Und nun erscheint diese Frau und ruft ihr leidenschaftliches Halt. „Besinnt euch! Ihr seid auf einem Irrwege! Kehrt um!“ Was gibt ihr denn ein Recht zu solcher Rede? Woher hat sie ihre Erfahrung? Woher stammt ihre Sachkenntnis? Müssen nicht alle, die nach bestem Gewissen in der heutigen Schule ihre schwere Pflicht tun, derartige Verunglimpfungen wie die angeführten mit Entrüstung zurückweisen?

Sicherlich! Die Frau hat in der Form Unrecht, wie alle Radikalen und Enthusiasten. Sie übertreibt und bedenkt nicht, daß sie der eigenen Sache dadurch mehr schadet als nützt. Aber das Wesentliche ist am Ende doch eben die Sache. Wie steht es damit? Hat sie damit auch Unrecht? Was verlangt sie denn nun eigentlich von der Schule? Soviel muß Ellen Key jedenfalls auch ihr geschworener Feind lassen, daß sie es ehrlich meint, daß es ihr mit ihren Gedanken heiliger Ernst ist. Dadurch hat sie sich aber doch einen gewissen Anspruch darauf erworben, daß ernste Leute sich zunächst einmal bemühen, ihre Gedanken ernsthaft nachzudenken.

Was Ellen Key der heutigen Schule zum Vorwurf macht, gipfelt darin, daß diese durch ihre Dressur die Individualität und Eigenart ertöte. Diese Meinung ist ja auch jüngst in Deutschland wiederholt laut geworden. Bezeichnenderweise schneiden bei Ellen Key unsere modernen deutschen Schulen mit ihren gesteigerten Ansprüchen und verbesserten Methoden ganz besonders schlecht ab. „Die frühere Schule mit ihrem Auswendiglernen weniger Gegenstände, mit ihren oft schlechten Lehrern — bei denen man schlafen oder schwindeln konnte — mit ihrer relativen, um das Latein konzentrierten Einheitlichkeit erscheint uns barbarisch. Aber sie war unschädlicher für die Persönlichkeit als die jetzige mit ihren gründlichen Präparationen, ihren interessanten Lektionen, ihren vervollkommneten Methoden, ihren ausgezeichneten Lehrern, die dem Schüler jedes Steinchen aus dem Wege räumen und ihm seine geistige Nahrung so schmackhaft bereitet wie möglich geben, ja sogar schon gekaut! Diese gute Schule ist es, die durch die Übertreibung der Vielfältigkeit den Grund zur Nervosität unserer Zeit legt und durch die dort herrschende geistige Trägheit die Nervosität unserer Zeit verschuldet! Das stillste, gehorsamste Kind ist das beste Schulkind. Das heißt, die unpersönlichsten und farblosesten werden immer Muster — und so werden schon in der Schule die Wertbegriffe verzerrt. Je mehr Körper und Seele sich passiv, leicht dressierbar und rezeptiv zeigen, desto bessere Resultate vom Gesichtspunkte der Schule aus. Die Unfugstifter, die trotzig Individuellen, die einseitig Originalen sind in der Schule immer Märtyrer ihrer Tätigkeitslust, ihres Widerspruchsgeistes, ihrer Tollheiten. Nur eine bestimmte Art leichter, liebenswürdiger, allgemein begabter Naturen kann mit halbwegs bewahrter Eigenart durch die Schule durchschlüpfen und gleichzeitig gute Fleiß-, Sitten-, Ordnungs- und Fortgangszeugnisse erlangen.“

Entwickelung der Persönlichkeit, d. h. Entfaltung der individuellen Anlagen durch freie Selbsttätigkeit des Schülers, ist das allgemeine Ziel, das die Verfasserin der Schule steckt, dasselbe, was sie schon für die Er-

ziehung im Elternhause verlangte: „Die Schule hat das große Ziel, sich selbst entbehrlich zu machen, das Leben und das Glück — das will unter anderem sagen, die Selbsttätigkeit — an der Stelle des Systems und des Schemas herrschen zu lassen.“ „Schon beim ersten Unterrichte gilt es, die Selbstbeobachtung und Selbstarbeit des Kindes als Erziehungsmittel für das Kind und als Richtschnur für seine eigene Beobachtung desselben zu gebrauchen.“ „Die Hauptsache ist, das Kind lehren zu sehen, zu hören und von allen und allem zu lernen, selbst von der Dummheit.“ Die Mittel, mit denen dieses Ziel zu erreichen ist, werden in vier Hauptforderungen formuliert: 1. Frühe Spezialisierung da, wo ausgeprägte individuelle Anlagen vorhanden sind. 2. Konzentrierung auf gewisse Gegenstände zu gewissen Zeitpunkten, d. h. kein Nebeneinander der verschiedenen Unterrichtsfächer, so daß z. B. nie mehr als eine Sprache auf einmal getrieben würde. 3. Selbständiges Arbeiten während der ganzen Schulzeit, d. h. Fortfall der Hausarbeiten, Beschränkung auf die Leistungen in der Schule und 4. Wirklichkeitsberührung während aller Schulstadien, d. h. ein Heranführen der Schüler an die Quellen, an die Dinge selbst. Der Eintritt in die Schule soll erst mit dem neunten Jahre erfolgen; bis dahin liegt der Unterricht in den Händen der Mutter. Die Schülerzahl einer Klasse darf ein Dutzend nicht überschreiten; „bei größeren Klassen ist keine vernünftige oder persönliche Unterrichtsmethode möglich“. Zensuren und Prüfungen sind abzuschaffen, die Trennung der Geschlechter beim Unterricht ist aufzuheben. Gegenüber der Methodik zeigt sich Ellen Key verhältnismäßig zurückhaltend; dagegen äußert sie sich sehr eindeutig über den Stoff. Schon das Wort „allgemeine Bildung“ ist ihr ein Greuel; sie kennt nur das „Unumgängliche“, was jeder braucht, um sich im Leben zurechtzufinden, und das ist sehr wenig. „Dieses Wenige ist gut lesen und richtig buchstabieren; mit beiden Händen schreiben; einfache Gegenstände abzeichnen, so daß man eine Bilderschrift ebensowohl wie eine Buchstabenschrift erlernt — eine Fertigkeit, die von künstlerischer Begabung ganz unabhängig ist; ferner geometrischer Anschauungsunterricht; die vier einfachen Spezies und Dezimalbrüche; soviel Geographie, daß man sich mit einer Karte und einer Zeittabelle zurechtfinden kann; soviel Naturkunde, daß man einen Grundbegriff von den einfachsten Forderungen der Hygiene hat; schließlich die englische Sprache, um sich in dem zunehmenden Verkehr mit der weiten Welt durchzubringen. Mit diesen Fertigkeiten hat man dem Kinde das gegeben, was es braucht, um sich dann selbst in den Büchern und im Leben zurechtzufinden, — wenn man dazu noch die Fähigkeit fügt, einen Strumpf zu stopfen, einen Knopf anzunähen und einen Nagel einzuschlagen. Nur das Unentbehrliche soll die obligatorische Grundlage der weiteren Bildung sein. Diese ist dann nur eine Stickerei auf jenem einfachen Kleide, und die Stickerei erhält ihren ganzen Wert dadurch, daß das Individuum sie selbst ausgeführt hat, dadurch, daß sie nicht nach von der Fabrik bestimmten Mustern mit der Maschine gemacht ist. Während der erwähnte, für alle gleiche Grund gelegt wird, soll es den Kindern möglich sein, sich in das Hirtenleben des alten Testamentes einzuleben, in das Leben der griechischen und der nordischen Götter und Helden, in das Leben der Volkssagen und der nationalen Geschichte, aber durch die Bücher, die sie zu ihrer Unterhaltungslektüre bekommen —

während man jetzt aus all dem lauter Schulgegenstände gemacht hat.“ Lediglich in dieser letzten Weise soll die Jugend auch in die Dichtung und schöne Literatur eingeführt werden, also nur mittelbare Kunsterziehung!

Schließlich sei erwähnt, daß Ellen Key auch die Lehrer nicht zu bedenken vergißt: „Die Lehrer und Lehrerinnen meiner geträumten Schule haben eine kurze tägliche Arbeitszeit; reichliche Ruhe, einen großen Lohn — die Möglichkeit einer fortgesetzten Entwickelung — und eine Dienstzeit von höchstens 20 Jahren. Dann treten sie in die aus Eltern und Lehrern zusammengesetzte Schuljury ein oder werden Zensoren bei den Reifeprüfungen. Und diese werden sich so abspielen, daß jeder Zensor zusammen mit höchstens fünf jungen Leuten einen Sommer im In- oder Auslande verbringt. Bei diesem Zusammenleben ist er in der Lage, wirklich das Maß ihrer Bildungsaneignung zu ergründen.“

Über die Mittel zur realen Verwirklichung ihrer Ideen grübelt Ellen Key nicht. Als echte Idealistin setzt sie System gegen System. Sie kritisiert, plant und entwirft, unbekümmert darum, wer die Ausführung einmal in die Wege leiten wird. Sie will nur Wege weisen und tröstet sich mit der wachsenden Einsicht der kommenden Generationen, die vielleicht in Jahrzehnten, andernfalls in Jahrhunderten ihr Werk in Angriff nehmen. Sie verfehlt selten, wenn sie ihre positiven Vorschläge entwickelt, hinzuzufügen, daß sie von ihrer „geträumten“ Schule spricht. Weitaus die Mehrzahl dessen, was sie in Vorschlag bringt, erscheint so als gewollte Utopie, als mit den heute zur Verfügung stehenden Mitteln nicht realisierbar.

Es wird nicht an Leuten fehlen, die das bedauern, denn im Grunde ist das Ganze ein Kampf zweier Weltanschauungen, der hier auf dem Boden der Schule ausgefochten wird. Unsere gegenwärtige öffentliche Erziehung ist kollektivistisch, eine Massenerziehung, sowohl hinsichtlich der Erziehungsform, wie der anerzogenen Tugenden. Was Ellen Key verlangt, ist eine individualistische Erziehung, die sorgfältige Ausbildung der Einzelpersönlichkeit und ihrer individuellen Vorzüge. Wenn nicht alle Zeichen trügen, so ist das allerdings ein Ziel, auf das neuerdings auch in Deutschland der Kurs der Pädagogik gerichtet ist. Aber vor der Hand sind wir noch weit davon entfernt, und ob es jemals in der Weise erreichbar ist, wie es Ultras vom Schlage Ellen Keys vorschwebt, erscheint sehr fraglich.

Das Jahrhundert des Kindes — seltsames Wort! Wer merkte ihm nicht die weibliche Erfindung an? Nur eine Frau konnte diesen Ausdruck prägen. Und so ist es auch mit dem Werke selbst, die ganze Zukunftssehnsucht der Frau spricht daraus. Die heiße, einseitig befangene Liebe des Weibes zum Kinde, die dem Schulmanne in so verschiedenen Formen entgegentritt, von der treuen Muttersorge an bis zur schwächlichen Affenliebe, sie hat auch bei diesem Buche die Feder geführt.

---

2. Amalie von Gallitzin.

Von Lehrer H. Gelbke in Sangerhausen.

Einer großen Frau, die die Erziehung als etwas Hohes und Heiliges auffaßte, gelten diese Zeilen. Am 27. April 1906 sind 100 Jahre verflossen, seit die Fürstin Amalie von Gallitzin ihr tatenreiches Leben beschloß. Sie verdient es, daß wir ihrer in Liebe gedenken und ihrem Andenken volle Hochachtung entgegenbringen, denn die Fürstin war eine rastlose Erzieherin ihrer eigenen Person, eine gewissenhafte Lehrerin und Erzieherin ihrer eigenen Kinder und eine eifrige Förderin der pädagogischen Bestrebungen ihrer Zeit durch guten Rat und verständige Tat. „Wer nicht selbst erzogen ist, kann auch andere nicht erziehen, und studiert er auch mit Fleiß all' Erziehungstheorien" (Enslin). Amalies Vater war der preußische General-Feldmarschall von Schmettau, ihre Mutter eine geborene Freiin von Riffer. Trotzdem sie nach damaliger Sitte im Kloster Unterricht empfing und später in einem Töchterpensionat ihr Wissen bereicherte, war sie, zur Frau herangereift, mit der Verfassung ihres inwendigen Menschen durchaus nicht zufrieden. Durch ihre Vermählung mit dem russischen Fürsten Dimitri von Gallitzin — der später russischer Gesandter im Haag wurde — mußte die Fürstin Amalie an den Festivitäten der höchsten Gesellschaftskreise teilnehmen. Wenn sie nun auch ein fröhliches Herz besaß und durch ihre Liebenswürdigkeit allgemein beliebt war und bewundert wurde, befriedigten sie die Vergnügungen der ihr bekannten Familien durchaus nicht, und das Gefühl dumpfer Leere mitten in den rauschenden Klängen weltlicher Zerstreuungen bekümmerte sie tief. „Mir war wie jenen Schauspielern, die auf der Bühne andere belustigen, indes sie selbst bittere Tränen weinen." Auch ihre Wissensarmut erfüllte sie mit Unbehagen; zurückgreifend, erinnern wir daran, daß die neunjährige Amalie „höchst unwissend und selbst im Lesen und Schreiben ungeschickt" war; hatte nun auch der Unterricht im Töchterpensionat ihre „rohe Unwissenheit" beseitigt, so erkannte sie doch als Frau die Lücken ihres Wissens und arbeitete als strebsame Natur ernstlich an ihrer Weiterbildung. Sie beschäftigte sich mit Mathematik, Astronomie, mit juristischen, finanz- und kriegswissenschaftlichen und spekulativen Studien; besonders gern trieb sie Metaphysik. Der holländische Philosoph Franz Hemsterhuis förderte die wissensdurstige Fürstin, und ihre Kenntnisse in den neuen und altklassischen Wissenschaften wuchsen merklich. Fürstin Amalie kümmerte sich aber auch um die pädagogischen Bestrebungen ihrer Zeit; sie las Locke und Leibniz und lernte durch eine Reise nach Münster Fürstenbergs Bestrebungen auf pädagogischem Gebiete kennen. Ihr Interesse für den Unterricht ging so weit, daß sie ihre eigenen Kinder zu unterweisen begann: gewiß ein sicheres Kennzeichen der Mutterliebe wie des Bemühens, sich selbst möglichst allseitig zu bilden und zu erziehen. Allein das freundliche Anerbieten Goethes, Herders und Lavaters, mit ihnen in Korrespondenz zu treten, nahm sie nicht an, weil sie sich für ihre damalige Seelenverfassung wenig Nutzen, aber viel Zeitaufwand und Zerstreuung versprach. Als Aufgabe der Erziehung bezeichnete die Fürstin die Ausbildung des Seelenvermögens des Zöglings für den

selbständigen Willen oder (was ihr als dasselbe gilt) „den Geist auszubilden mit Rücksicht auf seine möglich künftigen Verhältnisse, insbesondere aber für jene Beziehung, die ihm die innigste, nächste und höchste ist, nämlich für seine Beziehung zu Gott". Übermäßiges Lob, wodurch Eitelkeit, Stolz usw. erregt werden, sowie Leckerbissen verwirft die fürstliche Erzieherin als Erziehungsmittel, weil dadurch die Sinnlichkeit erweckt wird. Wer möchte der klugen Frau nicht beipflichten, wenn sie sagt: „Der Erzieher muß die Periode des Jugendalters genau beobachten, wo das Böse zu sprossen anfängt, um mit allen Mitteln der Psychologie, Moral und Religion die Entwickelung des Bösen zu verhindern. Ohne den guten Willen des Zöglings ist an keinen Erfolg zu denken. Deshalb muß das Gewissen des Kindes angeregt, belebt und berichtigt werden. Die sittliche Urteilskraft über das eigene Handeln muß der Erzieher ausbilden, unbestechlich gegen jede Verschleierung, womit Sinnlichkeit, Stolz und Eigenliebe durch den Schein des Guten die als Böses erkannte Tat zu verschönen streben ... Der Gottesglaube gibt mehr Kraft und Klarheit als die bloß psychologisch-moralische Beziehung." (Zitiert nach dem empfehlenswerten Werke: Fr. Wienstein (Kgl. Seminarlehrer), „Frauenbilder aus der Erziehungsgeschichte." Verlag von J. Stahl, Arnsberg. Dieses Buch diente uns als Quelle.) Den Religionsunterricht hielt Amalie von Gallitzin mit Recht für besonders wichtig; sie erteilte denselben nur nach jedesmaliger gewissenhafter Vorbereitung und widmete sich dieser Disziplin mit dem hingebendsten Eifer, denn sie betrachtete die Religion als Grundlage und zugleich als Mittelpunkt ihres Erziehungsplanes. Erstaunen werden viele Leser, wenn sie hören, daß die Fürstin in besonderen Stunden über psychologische Themata vortrug, zwecks Anleitung und Übung in der Selbsterkenntnis. Neben der Religion pflegte sie die Wissenschaften beim Unterrichte ihrer Kinder, betrachtete aber das positive Wissen als Hilfsmittel, nicht aber als Selbstzweck. Die Reflexion über die Folgen der Handlung empfiehlt Amalie von Gallitzin als Prüfstein zur Seelenerforschung. Daß die fürstliche Lehrerin fleißig repetierte und die Ergebnisse des Unterrichts durch schriftliche Übungen wiedergeben ließ, wird jeder praktische Lehrer loben. Aber nicht nur durch theoretisches Weiterbilden, auch durch Informationsreisen und Hospitieren in fremden Schulen, suchte sich die Fürstin zu vervollkommnen, worauf wir später noch eingehen werden. Von Overberg u. a. ließ sie ihre Kinder examinieren, um etwaige Fehler ihres Unterrichtes zu erkennen. Den Charakter ihres Sohnes durch gute Grundsätze zu stärken gegen sittliche Gefahren der großen Welt und ihn durch guten Unterricht zur Selbständigkeit zu erziehen, setzte die Fürstin ihre ganze Erzieherkraft und -weisheit ein. Man hat Amalie von Gallitzin vorgeworfen, daß ihre Unterrichtsmethode sich zu sehr auf philosophischen Stelzen bewege und daß ihre Erziehungsart die Anwendung eines beständigen Zwanges sei. Dieser Tadel entbehrt der Begründung, denn jeder erfahrene Schulmann wird, wie die Fürstin, die Macht der Gewohnheit als Erziehungsfaktor anwenden, und daß sie in ihrer Mutterliebe das schwere Erziehungswerk streng auffaßte und gewissenhaft durchführte, verdient volle Anerkennung. Das Erziehen zum „freien" vernünftigen Wollen des Zöglings wird immer ein Ideal bleiben, dem wir mit allen Kräften nachstreben, das wir aber selten oder

nie erreichen werden. Dennoch führen wir aus „Wienstein" folgenden Passus an. „In der Seele der Fürstin waltete die Mutterliebe mit fast verzehrender Kraft, und da sie nach eigenem Geständnis mit einer Art von Leidenschaft nach fortschreitender Vollkommenheit strebte, da sie an sich freilich die höchsten, an andere Menschen überhaupt hohe und an ihre Kinder noch höhere sittliche Anforderungen stellte, so machten die Unarten und Fehler ihrer Kinder, von ihr nicht selten durch das Vergrößerungsglas überstrenger Moral und übergroßer Muttersorge gesehen, auf ihre ängstliche, gewissenhafte, durch körperliche Krankheit oft niedergedrückte Seele den schmerzlichsten Eindruck. Infolgedessen fehlte es nicht an Äußerungen ihrer inneren Empfindlichkeit, an scharfen Vorwürfen und harten Strafen, und dies sowie die allzeit straff gehaltenen Zügel der Erziehung mußten in der Tat in einem Zustande beständigen Zwanges erhalten werden, der ja gemeiniglich mehr Furcht als Liebe erzeugt und so dem nötigen Vertrauen seitens der Kinder gegenüber dem Erzieher nur zu leicht Abbruch tut." Es ist ja klar, daß die Liebe des Erziehers keine Schwäche sein darf; sie muß vielmehr in Stetigkeit und zielbewußter Konsequenz ausklingen. Niemand braucht also zu befürchten, daß Amalie von Gallitzin hart und lieblos zu ihren Kindern war; sie mühte sich, das Gewissen der Kinder anzuregen, zu beleben und zu berichtigen. Beseelt durch die moralische Empfindung, bildete sie die sittliche Urteilskraft über das eigene Handeln aus, unbestechlich gegen Verschleierung, womit Sinnlichkeit, Stolz und Eigenliebe durch den Schein des Guten die als böse erkannte Tat zu verschönen streben. Ist das nicht Erzieherliebe der Tat? — Dieselben edlen Motive bewegten die Fürstin, Fürstenbergs Bestrebungen für Hebung der Volksbildung nach besten Kräften zu fördern. Jeder einzelne Paragraph der berühmten Fürstenbergschen Schulordnung für das Elementarschulwesen wurde in den Abendunterhaltungen eingehend durchgesprochen und gemeinsam in die rechte Form gekleidet. Daß Overberg in allen seinen Bestrebungen das Endziel aller Erziehung: Religiosität, Tugend und Lebensglück, unverrückt im Auge behielt, daß er über die Mittel den Zweck nicht vergaß und „sich nicht in pädagogischen Kleinigkeiten verlor, sondern immerdar das Allgemeine und Ganze der Erziehung" erstrebte (Krabbe), ist mit dem Einflusse der Fürstin Amalie von Gallitzin zuzuschreiben. Nach dem Jahre 1780 suchte die strebsame Erzieherin planmäßig fremde Schulen auf, denn sie wollte ihre Erfahrungen über das Erziehungs- und Unterrichtswesen bereichern. Auf diesen Schulreisen durch ganz Deutschland kam sie 1785 auch nach Halle a. S. Mit Fürstenberg, Overberg und Hemsterhuis weilte sie auch in dem dortigen, damals von A. H. Niemeyer geleiteten Pädagogium. „Da eben die Schulstunden beendigt waren, baten sie (die Fürstin und ihre Begleiter) um Veranstaltung einer mathematischen Lektion, um die Lehrart kennen zu lernen. Als einer der Schüler den pythagoräischen Lehrsatz mit vieler Fertigkeit bewiesen hatte, begleitete die Fürstin den Ausdruck ihrer Zufriedenheit mit einigen Fragen über einige andere Methoden der Beweisführung. Da diese selbst dem Lehrer fremd waren, trat sie an die Tafel und führte sie mit großer Klarheit und Sicherheit vor. Man vergaß das Ungewöhnliche der Erscheinung, eine Prinzessin, die Kreide in der Hand, an der Wandtafel zu sehen.

Ebenso neu war es, was wir von der Erziehungsweise der Fürstin sahen. Ihr Sohn und ihre Tochter, beide damals 11 bis 12 Jahre alt, trugen höchst einfache Gewänder, das Haar schlicht, die Füße unbekleidet, das Gesicht von der Luft und Sonne gebräunt, die Augen offen und hell, das Gespräch verständig und ohne Affektion ... So sicher die Kinder mathematische Aufgaben gelöst hatten, ebenso sicher sah man sie den Saalestrom beherrschen. Wir gingen an das Ufer; hoch erfreute sie die Gewandtheit unserer Halloren, die bekanntlich von Kindheit an zu den geschicktesten und kühnsten Schwimmern gebildet werden. Auf den Wink der Mutter warfen sie — die Prinzessin wie der Prinz — im Bewußtsein, es mit ihnen aufnehmen zu können, das leichte Oberkleid von sich, klimmten mit Leichtigkeit an den Balken einer Zugbrücke hinan, stürzten sich von der Höhe in die Flut, schwammen den Fluß, wie heimisch in diesem Elemente, hinauf und hinab und wurden, als sie ans Land kamen, von den Meistern der Kunst in ihrer Sprache mit einem lauten: ‚Gut geschwommen! Gut geschwommen!' empfangen." (Mitgeteilt in: „Löbker, Wanderungen durch Westfalen. 4. Bändchen. Das Buch von Angelmodde." Münster, Regensburg 1875.) So erbrachte diese Vorführung den deutlichsten Beweis, daß die gute Mutter die körperliche Ausbildung ihrer Kinder nicht versäumt hatte. Stets trug sie Sorge, ihre beiden Lieblinge vor Verzärtelung zu bewahren und ihren Willen durch Ertragen von Anstrengungen zu stählen. Übungen im Reiten, Fechten, Schwimmen, Klettern, Voltigieren geschahen regelmäßig; tägliche kalte Bäder dienten der Abhärtung der Geschwister. Zugegeben, daß Amalie von Gallitzin die kindliche Liebe als Grundtrieb zu stark betonte und dessen Ausgestaltung zur Liebe zu Gott und den Nächsten forcierte, ist doch ihre Bezeichnung des Erziehungszieles: „Ausrüstung des Menschen zur Erreichung seiner irdischen Bestimmung, vor allem zur Erreichung seines ewigen Zieles" unanfechtbar. Ebenso richtig muß die Forderung frühzeitiger Zucht, die stete Anregung und Benutzung des eigenen Willens des Zöglings und die Bekämpfung und Unterdrückung böser Neigungen des Kindes bezeichnet werden. Möchten recht viel hochgestellte Frauen unserer Zeit wie die Fürstin Amalie dem Weltleben entsagen und nur der eigenen und der Erziehung ihrer Kinder leben! Sie hatte den Mut, über die Tür ihres Zimmers die Inschrift zu setzen: „Nithuis" (Nicht zu Hause); sie wollte damit unberufene Besucher fernhalten, um sich ganz der Erziehung ihrer Kinder hingeben zu können, unbekümmert darum, ob empfindliche Seelen ihr diese Offenheit übelnehmen würden. Amalie von Gallitzin besaß solche Willensstärke und Ausdauer, wie selten eine Frau. Weil sie rastlos an ihrer eigenen Erziehung arbeitete, wurde sie ihren Kindern eine erfolgreiche Erzieherin zu allem Guten; und wenn sie auch kein eigenes pädagogisches System entwickelte, so unterstützte sie Fürstenbergs großartige Tätigkeit für das Volksschulwesen und nahm an der Abfassung der Overbergschen „Anweisung zum zweckmäßigen Unterricht für die Schullehrer im Hochstift Münster" (1793) tätigen Anteil. Wir meinten deshalb, den 27. April — am 27. April 1806 ging sie heim in die ewige Heimat — nicht vorübergehen zu lassen, ohne der fürstlichen Erzieherin mit Hochachtung und

Würdigung ihrer Verdienste zu gedenken. Wie sie sich auf einer Reise nach Hamburg M. Claudius scherzhaft als „Schulmeisterin aus Westfalen“ vorstellte, so sahen wir sie ernsthaft nach der Meisterschaft im Unterrichten und Erziehen streben und schätzen sie hoch.

3. Pestalozzi und die Frauenbildung.

Von Professor Josef Frank in Wien.

Es darf befremden, daß ein so tiefgründiges pädagogisches Genie wie Pestalozzi erst in jüngster Zeit in bezug auf seine Ansichten über die so aktuellen, ja brennenden Fragen der weiblichen Erziehung von einer berufenen Seite[1]) zu Rate gezogen worden sei. Man darf nicht einwenden, daß bei der inzwischen erfolgten Umwälzung der sozialen Verhältnisse auch die Stellung und die Beziehungen der Frau wesentlich andere geworden seien; denn so wie etwa Rabelais und Montaigne einige aus der innersten menschlichen Natur gewonnene Vorschriften für die Pädagogik festgelegt haben, die bei aller Modifikation im einzelnen weit über ihre Zeit hinaus allgemeine Geltung beanspruchen dürfen, so lassen sich aus den Schriften Pestalozzis leitende Gedanken entnehmen, die auch heute noch äußerst anregend und befruchtend auf die Frage der weiblichen Erziehung fortwirken können.

Pestalozzi stellt vor allem als Ziel der weiblichen Erziehung auf, daß die weibliche Frau und Auferbauerin künftiger Geschlechter zur vollen Entfaltung gelange. Etwas Verfehltes erblickt er also in dem geschlechtslosen Gehirnweib, das sich das ewig Weibliche mit all seiner Lieblichkeit und Anmut wegräsonniert hat; ebenso entschieden weist er den Blaustrumpf zurück, der mit schöngeistigem Bildungsflitter auf dem Eitelkeitsmarkt Staat macht, der die Bildung mit Löffeln gegessen zu haben meint, obzwar es nur der Schaumlöffel war, wobei das Beste durchgelaufen ist; so auch den „Apfelkuchen mit Schlagsahne“, der in Gefühlsseligkeit und Sentimentströdel aufgehend, für das Leben, sobald es uns härter anfaßt, unbrauchbar geworden ist. Die ganz modernen Varietäten: Das neurasthenische Weib, das in Spitzen gehüllte Nervenbündel, welches jede Äußerung seiner hysterischen Unterleibsverstimmung als eine höhere Offenbarung und Mahnung angesehen wissen möchte, „sich auszuleben“ und jeder noch so korrupten Laune Spielraum zu gewähren, hat er noch ebensowenig gekannt wie die Männerhasserin, die dem männlichen Geschlechte gegenüber in ewiger Fechterstellung auf dem qui vive bleibt, damit in der „Verkrüppelungsanstalt der Ehe“ sie nicht auf Kosten ihrer Individualität ausgebeutet werde. Es ist aber zweifellos, daß er auch diese Entartungen weit von sich weggewiesen hätte.

Aber ebensoweit entfernt ist Pestalozzi von jener Anschauung der mittelalterlichen, besonders der theologischen Literatur, die die Frau nur als eine Ergänzung des Mannes (femina est mas occasionatus) ansehen möchte und die in dem chinesischen Sprichworte: Talentlos zu sein

---

[1]) Pestalozzi und die Frauenbildung von Paul Natorp in Hamburg. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1905.

ist eine Tugend der Frau! ihren stärksten Ausdruck findet. Er hat vielmehr das Weib als Erzieherin wie kaum ein zweiter gewürdigt und keinen Augenblick gezweifelt, daß die Frauen ganze Menschen wenigstens sein können, obzwar er einen ihm angeborenen und durch sein ganzes Leben anhaftenden weichen, schwärmerisch-träumerischen Zug seines Charakters (mit Unrecht) dem Umstande zuschreibt, daß er unter weiblicher Leitung aufgewachsen sei. Er war übrigens trotz dieser zweifellos bestehenden Anlage zeitweise auch energischer, impulsiver, ja stürmischer Tatkraft fähig, und gerade ein weibliches Wesen, seine wackere Kameradin und Mitarbeiterin Anna Schultheß, war es, die durch all das Gestrüpp und Dickicht seiner befremdenden Eigentümlichkeiten den edlen Kern seines Wesens herausfand und ihm seelischen Halt verlieh.

Pestalozzi stellt fest, daß Vater und Mutter die einzigen Erzieher der Menschheit sind und sein sollen, neben deren Bedeutung alle Schulkunst und methodische Führung ganz zurücktreten. „Wo dieser Stamm selbst fault und krankt und schwach ist, da sterben die eingepfropften Reiser, und die eingeimpften Schosse verwelken.“ Er will die Grenzen des weiblichen Wirkens nicht innerhalb der Pfähle des Hauses oder gar der Küchenwände zwischen Spargel und Schwartmagen abstecken, ebensowenig wie er die Tätigkeit des Mannes nur außerhalb des Hauses verlegt sehen möchte. Er will die Frau nicht auf die passiven Tugenden, auf die Größe im Leiden und Dulden beschränken, er will auch nicht, daß sie, bloß guten dunkeln Instinkten folgend, ihr Leben hindämmert, daß sie bloß „in Einfalt übt, was kein Verstand der Verständigen sieht“; sie soll vielmehr mit klarem Verstande und festem Sinne, zielbewußt und pflichtgetreu, widerstandsfähig und beherzt ihres Amtes walten, allerdings stets erfüllt von jener Menschenliebe, die aus ihrem innersten Wesen als Weib und Mutter natürlich und unstudiert hervorquillt und die ihr in höherem Maße eigen ist als dem Manne. Sie kann, bei aller opfervollen Hingebung an ihre Pflichten als Frau und Mutter, ihre Eigenart dennoch zum vollen Ausdruck bringen, sie braucht darüber nicht ein Atom ihrer Persönlichkeit, nicht einen Funken ihres Geistes einzubüßen. Man muß dabei durchaus nicht an das Mannweib denken, das durch Vordringlichkeit und Übergriffe abstößt: die richtige Frau versteht (wie z. B. einst die Madame de Maintenon) so viel zu vermögen, ohne etwas zu sein, tief in das Leben des Mannes einzugreifen, so daß sie selbst es kaum weiß. Ganz verfehlt haben jene Frauen ihren Beruf, die durch eine falsche Erziehung so hilflos und hinfällig dem Leben gegenüberstehen, daß sie für den Kampf ums Dasein ganz ungerüstet sind. Die Bestimmung der Frau erschöpft sich nicht darin, dem Manne himmlische Rosen ins irdische Leben zu weben; sie hat auch die Verpflichtung, besonders an der Einrichtung und Hebung aller auf die öffentliche Wohlfahrt berechneten Einrichtungen sich nicht nur spielerisch, sondern mit vollem sittlichen Ernste zu beteiligen. Aber selbst eine gründliche Ausbildung, ein Vordringen zur höchsten Wissenschaftlichkeit soll ihr, wenn sie ihre geistigen Fähigkeiten dazu geeignet erscheinen lassen, nicht verschlossen werden. Die gebildete Frau (nicht die überbildete!) muß darüber den Duft und Schmelz, die keusche Süßigkeit selbstgenügsamer Grazie nicht unbedingt und ganz einbüßen und darob noch nicht aus einer reizenden Blume in ein bloß nützliches Küchenkraut oder eine offizinelle Pflanze umgewandelt

werden. Die Zeiten sind allerdings vorbei, in der man die Einfalt, die sancta simplicitas, als der Frau schönstes Teil pries. Es muß auch jetzt nur darauf geachtet werden, daß nicht durch eine trockene, inhaltslose, rein formale Beschäftigung dem Weibe die Kraft des Gemütes, mittels deren sie still und geräuschlos und doch so gewaltig an der Zivilisationsarbeit teilgenommen, verkümmert werde. Im richtigen Sinne geleistet, verleiht erst die Arbeit ihrem Leben einen Inhalt und bewahrt diese ihre Phantasie vor verderblichen Verirrungen.

Wenn Pestalozzi die Überzeugung verficht, daß die Frau ohne ernstes Pflichtgefühl es bei allem äußeren Schliff zu einer wahrhaften Erfassung ihrer Lebensaufgabe nicht bringen könne, so will er diese Behauptung auf die Frauen aller Stände ausgedehnt wissen, obzwar er seine erziehliche Tätigkeit bekanntlich nur auf die Schichten der breiten niedrigen Volksmassen erstreckte. Wenn er es auch nicht ausdrücklich sagt, so läßt doch sein ganzes aus seinen Werken hervorgehendes Denken und Fühlen keinen anderen Schluß zu, als daß er (wie schon oben bemerkt) der höchsten Ausbildung der Frau der höheren Stände von heute und der stärksten geistigen Betätigung derselben das Wort geredet hätte. Unerbittlich hätte er sich nur gegen jene Frauen erwiesen, die die Verpflichtung der ersten Erziehung und Aufzucht der eigenen Kinder, eine Leistung, für die der Mutterinstinkt die erste Quelle und Voraussetzung ist, von sich schütteln und auf die Gouvernante überwälzen wollen. Pestalozzi ist mit Recht ein besonderer Schätzer der Körper und Seele stählenden Handarbeit, aber er warnt davor, daß die äußere Arbeit des Weibes den inneren Menschen in ihr ersticke. Mitten im harten Pflichtleben soll der Sinn für das Schöne und Gute nicht verschlossen sein, und in der Spinnstube mögen die Frauen „so eifrig spinnen als kaum eine Tagelöhnerin, aber ihre Seelen tagelöhnern nicht“. „Im Sumpfe des Elends wird der Mensch kein Mensch. Ohne Vaterführung wird der Knab kein Mann, weniger noch wird das Mädchen unter der Hand der Lumpenmutter und unter der Schulgewalt von Ochsenköpfen ein Weib.“ Selbst beim Mädchen aus dem Volke verlangt Pestalozzi entschieden einen Elementarunterricht im Rechnen, Lesen und Schreiben; aber schon in seiner ersten Schrift spricht er sich kräftig für die notwendige Unterordnung der Berufsbildung unter die allgemeine Menschenbildung aus. Es müsse vor allem das innere Selbst und eine rechtliche und sitliche Gemütsstimmung in den Kindern erweckt und belebt werden, um sie dadurch auch für das Äußere tätig, aufmerksam, geneigt, gehorsam zu machen, nach dem Grundsatze Jesu: „Macht erst das Inwendige rein, damit auch das Äußere rein werde.“ Alle reinen Seelenkräfte der Menschheit sind Pestalozzi nicht Gaben der Kunst und des Zufalls: „im Inneren der Natur aller Menschen liegen sie mit ihrer Grundlage, ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit.“ Die Elemente der menschlichen Bildung müssen deshalb für alle gemeinsam und ewig dieselben sein, und so wendet er sich ganz besonders an die Mutter als die natürliche Trägerin der echten Elementar- oder Grundbildung. Er zeigt uns, wie alle guten und frommen Regungen des menschlichen Herzens zuerst durch die Mutter geweckt werden, wie sie auch die zartesten Triebe des aufgehenden kindlichen Erkenntnisbäumchens hegt und pflegt; wie nur der Mutterunterricht sein ganzes Wesen und seine ganze Kraft nach der Lage und den Bedürfnissen des einzelnen Kindes

individualisiert („der Lehrer geht gewöhnlich von der Schule, du gehst vom Kinde aus!“), wie die Mutter in diesem Falle selbst wieder ein Kind wird, wie nur sie die „innige Einheit von Anschauung, Sprache und Liebe“ ungezwungen dabei in Anwendung bringt. „Der Lehrer in der Schule kann von der Mutter lernen, und aus ihrem Vorgehen ist die Methode der Menschenbildung entsprungen.“ Je komplizierter das soziale Leben der Gegenwart sich im Verhältnisse zur Zeit Pestalozzis gestaltet hat, desto mehr muß auf die einfachen Grundelemente, aus denen es sich aufbaut, und auf die zentrale Einheit, die sie verknüpft und deren Wesen uns abhanden zu kommen droht, zurückgegangen werden, denn gerade im Einfachen und Schlichten liegt die reinste Wurzel aller Größe. Das betont Pestalozzi mit allem möglichen Nachdrucke, und auch heute noch gilt es vollständig, daß wir die grundlegende Weltanschauung über alles Menschliche, die Wurzeln des Denkens, die feinsten Fäserchen und Verästelungen des Empfindens, ja sogar das in unserer an Form und Feinheit so reichen Sprache aufgespeicherte geistige Kapital meist einer guten Mutter zu verdanken haben und daß nur die Frauen sogar den erwachsenen Männern noch aus dem Sinn zu bringen vermögen, was von fremdem Einfluß sich darin festgesetzt hat. Hierin weiß die Frau mit ihrer instinktiven Begabung das Richtige in einer Weise zu treffen, die an das Geniale grenzt, indem sie wie kein anderer dazu berufen ist, der Natur näher und kindlich zu bleiben auch in ihrer höchsten Entwickelung, weswegen die Aufgabe der Frauenbildung nicht in der Entäußerung, sondern in der höchsten Ausbildung ihrer natürlichen Gaben besteht. Unter dieser Voraussetzung wird niemand hindern wollen, daß die Frau ihre Schulbildung vertiefe, so sehr sie kann, und als Lehrerin weiter verpflanze.

Besondere Hervorhebung verdient noch, daß Pestalozzi in Iferten in der einem Lehrerseminar entsprechenden Anstalt einen herzlichen Verkehr zwischen den reiferen Töchtern und den noch jugendlichen Lehrern statthaft fand, der darum nicht weniger rein und hochsinnig blieb, weil allerdings auch eine Reihe von glücklichen Verlobungen daraus hervorging. Er tritt aber auch für den gemeinsamen Unterricht der Geschlechter auf der unteren und mittleren Stufe ein und hält das Nebeneinander sogar für höchst dienlich und segenbringend, sowie das Beieinandersein von Brüdern und Schwestern und allenfalls Verwandten beiderlei Geschlechts in jedem Privathause geeignet ist, der „Erziehung beider Geschlechter eine freiere, kraftvollere, ungezwungere und, ich darf sagen, innerlich unschuldigere Richtung zu geben“ als in Erziehungsanstalten, wo Knaben und Mädchen unbedingt geschieden sind, oder in solchen, wo sie gar nur in einzelnen Fällen „gespreizt unter steifer Aufsicht auf Bällen einander zu sehen und sich nach den Regeln der Tanzkunst einander zu nähern Gelegenheit finden!“ Diese Meinung Pestalozzis wird manches zaghafte Gemüt von heute verblüffen und ihm ungeheuerlich erscheinen; aber, so sehr sich gegen eine solche Maßregel Bedenken erheben lassen, so würde dadurch doch unleugbar den Knaben mehr Anstand und Gelassenheit und den jungen Mädchen mehr Mut eingeflößt werden, und es würden so weniger männliche Rüpel und weibliche Marionetten heranwachsen und schließlich diejenigen, die dazu bestimmt sind, ihr ganzes Leben miteinander hinzubringen, darauf allmählich und zur richtigen Zeit vorbereitet werden.

4. Briefmarkensammeln und Unterricht.

Von Oberlehrer Dr. **Richard Herold** in Halle a. d. Saale.

Der Kampf gegen die Gleichgültigkeit der Schüler ist eine der schwierigsten Aufgaben des Lehrers. Die verschiedenartigsten Mittel muß der Lehrer anwenden, an allen möglichen Stellen muß er den Hebel ansetzen, um die Teilnahme für den Unterricht rege zu machen; wo es sich nur zeigt, muß er das Interesse — nach einem bekannten Worte Rudolf Hildebrands — einfangen und in die Schule bringen. Dabei muß er die tausend Erfahrungen, die die Kinder in der Kinderstube, in Haus und Hof, Wald und Feld, kurz überall in der Heimat gemacht haben, verwerten und darf selbst das Spiel nicht verachten; dann wird er oft bessere Erfolge erzielen, als wenn er nur seine eigenen, dem Kinde fremden Erfahrungen diesem beizubringen sucht.

Nun ist der deutschen Jugend, besonders der männlichen, ein gewisser Sammeltrieb eigen. Es gibt wohl kaum einen deutschen Knaben, der nicht ein- oder mehrmals Sammlungen mannigfaltiger Art begonnen hätte. Oft hat er sich dadurch freilich den Unwillen des gestrengen Lehrers zugezogen, der den plötzlich auftretenden Mangel an Erwärmung für die von ihm gelehrte Wissenschaft feststellen mußte. Gewisse Arten von Sammlungen, wie die von Schmetterlingen, Käfern, Pflanzen und Mineralien, werden allerdings von den Fachlehrern gefördert; andere, z. B. Münzsammlungen, erfreuen sich wegen ihrer Bedeutung für die Geschichte einer gewissen Duldung; die Briefmarkensammlung aber, der unnütze Kram von bunten Bildchen, ist bei fast allen Pädagogen verhaßt. Und doch ist gerade die Begeisterung für Briefmarken, die zu gewissen Zeiten, besonders beim Erscheinen neuer Markenreihen im Vaterlande oder in benachbarten Staaten, unter der Jugend hell auflodert, sehr wohl im Unterrichte zu verwenden, und durch ihre Benutzung kann man das Interesse der Knaben in dem einen oder anderen Unterrichtsfache erwecken.

Das Sammeln von Briefmarken hat auch einen allgemein erzieherischen Wert. Durch das Anlegen der Sammlung wird der Sinn für Ordnung geweckt, dessen Pflege für Schule und Leben von höchster Wichtigkeit ist. Der Knabe muß die Marken nach den Ländern ordnen und wird bald auch ohne Hilfe eines Kataloges oder Vordruckalbums die verschiedenen Ausgaben zusammenstellen und nach ihrer Wertbezeichnung aneinanderreihen. Wenn er weiter fortschreitet, werden ihm die mannigfaltigen Trennungsarten der Marken (geschnitten, durchstochen, gezähnt nach verschiedenen Graden) auffallen, er wird auf gröbere oder feinere Art des Druckes (Buchdruck und Steindruck), auf die Wasserzeichen, auf die Art des Papiers, auf größere oder kleinere oder verschieden geformte Wertziffern achten, kurz auf allerlei Kleinigkeiten, die sehr vielen Menschen lächerlich erscheinen, die aber das Beobachtungsvermögen erheblich schärfen und deren Berücksichtigung dem Sinne für Ordnung förderlich ist. Wer seine Marken wirklich liebt, wird in der Sammlung für peinliche Sauberkeit sorgen, und was er hier pflegt, wird sich auf sein sonstiges Leben übertragen.

In den einzelnen Lehrfächern kann der aus der Briefmarkensammlung gewonnene Erfahrungsstoff besonders bei der Aneignung des Neuen Ver-

wendung finden. In erster Linie wird der erdkundliche Unterricht, vor allem die Länderkunde, daraus Gewinn schöpfen. In jedem Markenalbum finden sich neben den Namen der Länder Angaben über Größe, Staatsform, Währung u. dgl., und oft wird auch die Lage durch eine Kartenskizze veranschaulicht. Dadurch prägt sich beim öfteren Durchblättern des Albums manches Wissenswerte spielend dem Gedächtnisse ein. Eine Belastung des Gedächtnisses mit Namen von unbedeutenden Staaten, die eigene Briefmarken führen, wie Chamba, Faridkot, Gwalior, Holkar, Jind, Nabha, Nowanuggur, Patiala, Sirmur u. a., ist freilich nicht als Gewinn anzusehen; aus eigener Erfahrung aber weiß ich, daß mir das Einprägen der britischen, französischen, niederländischen, portugiesischen Kolonien und ihre Verteilung auf die Erdteile am besten gelang, wenn ich mir die entsprechenden Briefmarken vergegenwärtigte, und daß neben dem Atlas das Markenalbum eine Stütze für das Gedächtnis bot. Wenn der Lehrer darauf aufmerksam macht, daß jetzt in den meisten Kulturstaaten aller Erdteile für die Briefe gleiches Porto und Marken in gleichen Farben durchgeführt sind, wird dadurch bei den Schülern ein Verständnis für den Aufschwung des Verkehrslebens angebahnt und für die große Bedeutung des Weltpostvereins, dem das zu verdanken ist.

Recht lehrreich ist es, daß auf den Briefmarken — und das geschieht in neuerer Zeit immer häufiger und in größerer Vollkommenheit — charakteristische Eigentümlichkeiten der Länder dargestellt werden. Die Marken von Costa Rica, Nicaragua und San Salvador zeigen schon seit langen Jahren Vulkane, deren Ausbrüche vor vier Jahren in Mittelamerika sehr große Verheerungen anrichteten; die Marken von Panama bringen eine Karte der Landenge; andere Marken, wie die von Montenegro, dem Kongostaat, von Argentinien, Brasilien, Peru, Kolumbien, Britisch Guiana, Guatemala, Mexiko, Jamaika, den Bahama-Inseln, von Neu-Süd-Wales, Tasmanien, Hawaii u. a. m., weisen Landschaftsbilder oder Völkergruppen auf. Noch zahlreicher sind die Abbildungen von charakteristischen Tieren, auf die ebenso wie im erdkundlichen auch im naturgeschichtlichen Unterrichte hingewiesen werden kann. Während in früheren Zeiten nur einige Marken von Canada den Biber, einige von Neufundland den für die Insel so wichtigen Dorsch sowie den Seehund und den Neufundländer, die von Peru das Lama und die westaustralischen den schwarzen Schwan zeigten, hat sich in den letzten fünfzehn Jahren die Zahl der Tiermarken ganz erheblich vermehrt. Auf australischen Marken findet man Känguruh und Schnabeltier, Emu, Leierschwanz und Papagei, auf zahlreichen asiatischen Orang-Utan, Tiger, Bären, Krokodil, Fasan, auf afrikanischen Kamel, Giraffe, Elefant und Flußpferd; auch Palmen und Brotfruchtbäume werden abgebildet.

Andere bildliche Darstellungen können im Geschichtsunterrichte herangezogen werden. Die ägyptischen Marken zeigen Pyramiden und die Sphinx; an den Mithrakultus der alten Perser, dem nach Herodots Erzählung Dareios den Thron verdankte, erinnert die Abbildung der Sonne auf den neupersischen Briefmarken. Die Griechen führen auf einer Markenreihe ihre ruhmreiche Vergangenheit vor Augen. Faustkämpfer, Diskuswerfer, Viergespann, Stadion, der Hermes des Praxiteles und die Nike rufen die Erinnerung an Olympia und die olympischen Spiele wach;

andere Marken verherrlichen die Blütezeit Athens mit der Akropolis und der Athene. Ähnliche Abbildungen zieren auch die Marken von Kreta, seitdem Prinz Georg von Griechenland dort als Statthalter eingesetzt ist. Den großartigen Aufschwung, den die Macht Portugals durch die kühnen Unternehmungen des Prinzen Heinrich des Seefahrers nahm, feierte man 1894 bei der 500jährigen Wiederkehr des Geburtstages des Prinzen durch eine Ausgabe wohlgelungener Marken und ebenso die vor 400 Jahren erfolgte Entdeckung des Seeweges nach Ostindien durch Vasco da Gama-Marken. Die Vereinigten Staaten hatten bereits bei der Jahrhundertfeier der Unabhängigkeitserklärung 1876 Jubiläumsmarken drucken lassen und veranstalteten bei der 400jährigen Jubelfeier der Entdeckung Amerikas eine Markenausgabe mit Darstellungen aus dem Leben des Kolumbus, die an Schönheit der Ausführung kaum ihresgleichen hat; ähnliche Jubiläumsmarken sind auch in anderen Staaten, z. B. in Argentinien und Brasilien, vorhanden. Die Marken der Vereinigten Staaten bringen die Bilder berühmter Männer, wie Franklin, Washington, Lincoln nebst Angabe ihrer Lebenszeit. Daß daneben auch minder berühmte verewigt sind und daß die Präsidenten der mittel- und südamerikanischen Republiken sich mit Vorliebe abkonterfeien lassen, ist im Geschichtsunterrichte freilich nicht zu verwenden.

In den verschiedenen Markenausgaben eines Landes spiegelt sich häufig die Geschichte der letzten 50 Jahre. Einen Einblick in die frühere Zerrissenheit unseres Vaterlandes kann man gewinnen, wenn man die recht erhebliche Anzahl deutscher Staaten betrachtet, die eigene Marken führten und von denen schon viele durch die Post von Thurn und Taxis[1]) geeinigt waren. Doch zeigte sich selbst bei diesen der Unterschied von Nord und Süd in der Groschen- und Kreuzerwährung. Dieser Unterschied blieb auch nach 1866 im Norddeutschen Postbezirk und schleppte sich noch durch die ersten vier Jahre des Deutschen Reiches, bis mit der neuen Markenausgabe 1875 die Einheit der Währung durchgeführt war, der auch Bayern und Württemberg beitraten, trotzdem sie eigene Briefmarken behielten. Ein weiterer Schritt zur Durchführung des deutschen Einheitsgedankens, der Verzicht Württembergs auf eigene Marken im Jahre 1902, findet in der Umänderung der Aufschrift der Germaniamarken, Deutsches Reich statt Reichspost, seinen Ausdruck, so daß jetzt nur noch Bayern in seinem Partikularismus beharrt. Doch auch sonst hat Deutschland in den letzten 20 Jahren seine Interessensphäre weit über die Grenzen des Reiches ausgedehnt. Deutsche Marken kommen nicht nur aus unseren Kolonien in Afrika und Australien, sondern auch von den deutschen Postämtern in der Türkei, in China und Marokko. Wie hier die Ausbreitung der deutschen, so läßt sich der Rückgang der spanischen Macht aus den Briefmarken ersehen, nicht nur aus der Veränderung der Marken von Cuba und den Philippinen, sondern auch daraus, daß die Marken der meisten mittel- und südamerikanischen Staaten die Wertangabe in spanischer Währung aufweisen, weil sie früher spanische Kolonien waren.

---

[1]) Auch die Begründung eines geordneten Postwesens in Deutschland durch die Familie von Thurn und Taxis im 16. Jahrhundert kann unter Bezugnahme auf die entsprechenden Briefmarken erwähnt werden.

Aus der Betrachtung der vielen italienischen Staaten, die vor 1859 bzw. 1870 eigene Marken führten, Lombardei und Venetien, Parma, Modena, Toskana, Kirchenstaat, Neapel und Sizilien, Sardinien, ist auf die Bedeutung des durch Viktor Emanuel und Cavour vollzogenen Einigungswerkes zu schließen, während die Kleinstaaterei auf der Balkanhalbinsel noch heute durch die vielen eigene Marken führenden Staaten gekennzeichnet wird.

Die zahlreichen Veränderungen der Verfassung, die Frankreich von 1848 bis 1871 durchgemacht hat, kann man durch den Wechsel der Briefmarken illustrieren. Die ersten französischen Marken von 1849 zeigen, entsprechend der durch die Februarrevolution 1848 herbeigeführten Umänderung, den Freiheitskopf; nach dem Staatsstreich vom 2. Dezember 1851 läßt Napoleon seinen Kopf auf die Marken drucken, behält aber zunächst die Inschrift REPUB. FRANC bei, die erst nach der Kaiserproklamation am 2. Dezember 1852 in EMPIRE FRANC verwandelt wird. Nach zehnjährigem Bestande des Kaisertums läßt Napoleon, um der Eitelkeit des Volkes zu schmeicheln, auf den Marken sein Haupt mit einem Lorbeerkranze umgeben. Nach der Schlacht von Sedan taucht schon 1870 der Freiheitskopf auf den Marken wieder auf, und die kriegerischen Ereignisse spiegeln sich insofern in den Marken, als neben der in Buchdruck hergestellten Pariser Ausgabe eine Steindruckausgabe Tours-Bordeaux auftaucht, während die deutsche Verwaltung für Elsaß-Lothringen besondere Marken mit französischer Aufschrift verausgabt. — Auch seitdem haben die Franzosen ihrem leicht beweglichen Volkscharakter gemäß noch mehrere Male die Markenausgaben und Farben geändert, und das Gleiche war früher in Spanien der Fall; der am Alten so zäh festhaltende Volkscharakter der Norweger, Schweden, Dänen und Russen dagegen prägt sich auch in dem ganz geringen Wechsel der Briefmarken aus.

Auch aus der Zeit, in der Briefmarken in den wichtigeren europäischen Kulturstaaten eingeführt wurden, kann man manches folgern. Das erste Bedürfnis nach Marken machte sich in dem verkehrsreichen Großbritannien geltend (1840), und hier wurde auch damals bereits das Einheitsporto von 1 Penny durchgeführt; dann folgen, abgesehen von den für örtlichen Verkehr bestimmten Schweizer Kantonalmarken, Frankreich und Belgien 1849 und die meisten anderen Staaten im Anfange der fünfziger Jahre; Rußland dagegen führt erst 1857 Marken ein, und von den deutschen Staaten Mecklenburg-Strelitz gar erst 1864.

Für den Unterricht in den fremden Sprachen ist aus der Markensammlung weniger Gewinn zu schöpfen. Manche Schüler werden beim Erlernen der griechischen Buchstaben sich an die Inschriften auf den griechischen Marken erinnern und werden später ihre Freude an deren Entzifferung haben und vielleicht auch einen Vergleich zwischen Alt- und Neugriechisch anstellen; anderen wird die Ähnlichkeit des Italienischen mit dem Lateinischen und die Verwandtschaft der romanischen Sprachen untereinander auffallen; noch andere werden sich bemühen, die Unterschriften unter den Abbildungen der Kolumbusmarken zu übersetzen.

Mehr läßt sich die Briefmarkensammlung beim Rechenunterrichte heranziehen. An sie kann man anknüpfen, um einen Überblick über die Verschiedenheit des Münzfußes in den Kulturstaaten zu geben, und

dabei kann man darauf hinweisen, in wie vielen Ländern die Frankenwährung verbreitet ist, wie vereinzelt dagegen unsere Markwährung dasteht. Eine Fülle von Rechenaufgaben bietet die Umrechnung der Markenwerte, die neuerdings durch die im Weltpostverein nahezu durchgeführte Farbeneinheit für gleiche Werte erleichtert ist. Auch auf die Schwankungen des Kurses in den Staaten mit Silber- und Papierwährung kann man eingehen. So sah sich z. B. das Reichspostamt in Konstantinopel genötigt, die dortigen deutschen Marken mit dem Ausdrucke des Wertes in Para und Piaster zu versehen, weil früher die deutschen Marken bei niedrigem Kursstande massenhaft aufgekauft und nach Deutschland geschickt wurden.

Auf dem ersten Kunsterziehungstage in Dresden führte der Vertreter des Königl. preuß. Kultusministeriums, Geh. Oberregierungsrat **Brandi**, unter anderem aus, daß **künstlerische Erziehung** den Gesamtbereich des erziehenden Unterrichtes durchdringen solle. Das Kind solle von der Kinderstube an umgeben sein von Dingen, von Zimmerschmuck, von Spielsachen, an denen es seinen Geschmack allmählich heranbilden könne, ohne belehrt zu werden. Dazu kann auch die Briefmarkensammlung an ihrem Teile mitwirken. Die Marken sind nämlich, wenigstens von der Ausgabe der Kolumbusmarken 1892 an, vielfach Kunstwerke, die auf kleinem Raume Anschaulichkeit mit sauberer Ausführung vereinen, so daß sie mit den Gemmen der Antike und der Renaissance bis zu einem gewissen Grade verglichen werden können. Unsere Germaniamarken, die besser sind, als es nach den Berliner Witzen scheint, stehen zwar nicht gerade an erster Stelle; aber die Marken zu 1 Mk. mit dem Bilde des Reichspostamtes, die zu 2 Mk. mit der Abbildung eines Nord- und Süddeutschen und der Mahnung Attinghausens „Seid einig — einig — einig“, die zu 3 Mk. mit dem Kaiser Wilhelm-Denkmal und die zu 5 Mk. mit den Reichsfürsten und der Unterschrift „Ein Reich, ein Volk, ein Gott“ sind hervorragend gelungen, und die höheren Werte unserer Kolonialmarken stehen kaum zurück. Auch viele andere Staaten in der Alten und Neuen Welt achten auf eine geschmackvolle Ausführung ihrer Marken.

Sehr beliebt ist in neuerer Zeit der Druck in zwei oder mehr Farben. Da so die mannigfaltigsten Farbenzusammenstellungen entstehen, bietet sich Gelegenheit, Kontraste und ihre für das Auge gefällige oder abstoßende Wirkung zu beobachten und das ästhetische Empfinden auszubilden. Auf die **Entwickelung des Farbensinnes**, die von größter Bedeutung für verschiedene Berufe, besonders für den Dienst bei der Eisenbahn und bei der Marine ist, wird in neuerer Zeit großer Wert gelegt, so daß sogar von Staatswegen besondere Kommissionen zur Untersuchung aller Seeleute auf das Farbenunterscheidungsvermögen eingesetzt sind. Sicherheit im Treffen der Farben läßt sich nur in langandauernder Übung durch Vergleich gewinnen, und daran wird sich der Marken sammelnde Knabe schon von Kindheit an gewöhnen. Gelbe und orangefarbene Marken stimmen nur sehr selten in der Farbe überein; aber auch blaue, rote, grüne weisen recht erhebliche Verschiedenheiten und Abtönungen auf, die man erst erkennt, wenn man Marken derselben Art nebeneinanderlegt und nach Farbenschattierungen ordnet.

Meine Ausführungen werden mit Achselzucken und Lächeln von manchen Amtsgenossen aufgenommen werden, in erster Linie von denen, die **Münch**,

Geist des Lehramts, S. 44, treffend charakterisiert. Einem Vorwurfe aber möchte ich von vornherein begegnen. Es liegt mir durchaus fern, zu empfehlen, irgend welchen Unterricht an der Hand des Briefmarkenalbums zu erteilen; es wäre das ebenso unrichtig wie erdkundlicher Unterricht nach einem Album mit Ansichtskarten. Doch wie durch ein solches der Unterricht zuweilen Förderung erhalten kann, so soll auch die Neigung der Kinder für Briefmarken gelegentlich einmal Abwechselung in das Einerlei des Unterrichtes bringen oder als Anknüpfung für Neues oder als Stütze für das Gedächtnis dienen und an ihrem Teile dazu beitragen, etwas Freude am Unterrichte zu erwecken.

III. Sprechsaal.

Der Deutsche und seine Schule[1]).

Von Dr. **Heinrich Pudor** in Steglitz.

Wer die Schäden und Mängel der heutigen deutschen Schule einmal gründlich kennen lernen will, der lese Ludwig Gurlitts „Der Deutsche und seine Schule". Namentlich alle kleinen Gebrechen der deutschen Schulen werden in diesem Buche mit bemerkenswerter Offenheit dargelegt. Teilweise mit allzugroßer Offenheit, denn es ist manches darin, was kaum in die Öffentlichkeit gehört. Und das eigentliche Grundübel des gegenwärtigen deutschen Schulsystems wird darin nicht berührt, daß nämlich die Schule, welche die Familienerziehung ersetzt und vertritt, den Zusammenhang mit der Familie fast vollständig verloren hat. Im allgemeinen ist es aber ein herzerquickendes Buch, frisch von der Leber weg geschrieben, das einen gewissen Reiz noch durch die vielen persönlichen und familiären Züge erhält, die durch dasselbe laufen. In der Tat darf die Familie Gurlitt und das Familienleben dieser Familie in vielen Stücken als musterhaft gelten. Ein freiheitlicher, ein frischer, ein herrlicher Sinn lebte in derselben. Künstlerleben im besten Sinne des Wortes: Etwas davon ist vom Vater, dem Landschaftsmaler, auf die Söhne übergegangen: Cornelius Gurlitt wurde Kunstgelehrter, Fritz Gurlitt Kunsthändler und Ludwig Gurlitt Kunsterzieher. Ludwig Gurlitt, obwohl Professor und Schulmeister, sagt von sich mit Goethe und dem Rembrandt-Deutschen, daß dem Menschen mit der künstlerischen Erfassung des Lebens mehr gedient sei als mit der wissenschaftlichen. Das Rembrandtbuch übte auch auf Gurlitt einen starken Einfluß aus. Auch den Spuren Paul de Lagardes folgte er gern. Dr. Hugo Göring gehört in diesen Kreis. Aus diesem Buche erfährt man interessante Einzelheiten, wie es kam, daß die so glorreich ins Werk gesetzte, d. h. begonnene Schulreform des Kaisers aus dem Jahre 1890 so unzureichend endete, und wie geringschätzig Göring selbst von den Ministerialbureaukraten behandelt wurde[2]).

---

[1]) Ludwig Gurlitt: Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin 1905. Wiegandt und Grieben.

[2]) Vgl. darüber auch die Schrift Prof. Dr. W. Preyers „Unser Kaiser und die Schulreform" (Dresden, Bleyl u. Kämmerer) und Prof. Lehmann-Hohenbergs Rechtshort vom 11. Juni 1905 „Woran scheiterten die Schulreformbestrebungen des Kaisers?"

Wenn wir oben sagten, daß Gurlitt die Rechte der Familienerziehung zu wenig betone, so ist er auf der anderen Seite doch von den Hemmnissen und Schädlichkeiten der bureaukratischen und staatlichen Überwachung der Schulerziehung überzeugt. Wir möchten hier zur Charakterisierung des Buches ein paar Zeilen hersetzen: „Wir haben unserer Jugend zu oft und zu eindringlich gelehrt, daß der Mensch zum Dienen geschaffen sei, daß die Unterordnung unter staatliche und kirchliche Autorität der Schluß aller Weisheit sei. Die Folge davon ist ein geradezu beschämender Mangel an aufrechten, innerlich freien Männern. Man darf nur die Zeitungen fast aller politischen Parteien zur Hand nehmen, um diesen schmerzlichen Zustand immer wieder als eine bekannte und unbestreitbare Wahrheit ausgesprochen zu finden. Knechtseligkeit, Charakterschwäche, Streberei, Bedientengesinnung, Byzantinismus, das sind die Bezeichnungen, mit denen unser eigenes Volk heute den moralischen Zustand seiner Bürger kennzeichnet. ... Wie rassige Hunde, die, losgekettet, in wilder Kampfeslust Proben ihrer edlen Kraft und ihres edlen Blutes gegeben hatten, dann aber zu Hause an die Kette gelegt und durch einen Beißkorb unschädlich gemacht werden, so mußte das deutsche Volk sich behandeln lassen. Auch Schiller wandte sich mit diesem Kampfesmute nicht etwa gegen die äußeren politischen Feinde, sondern gegen die Knechtung, welche das deutsche Volk sich selbst auferlegt hatte, gegen die philisterhafte Selbsterniedrigung, gegen den armseligen Geist der Spießbürgerei, gegen die Bevormundungswut deutscher Behörden, gegen den Pennalismus in Schule und Haus und vor allem gegen die von beiden Kirchen geplante und geforderte Geistesfesselung."

Von Gurlitt dem Gymnasialoberlehrer erfahren wir auch, wie weit im einzelnen das bureaukratische Schulsystem geht, daß den Lehrern die Form und Aufschrift der Schülerhefte, die Art des Fehleranstreichens, die Summe der auswendig zu lernenden Verse vorgeschrieben wird(!). Da sieht man, wie das deutsche Schulsystem in der Hand der Bureaukraten mehr und mehr dem Polizei- und Militärdrill ähnlich wird. Es werden auch Leute zu Direktoren ernannt, die alle Gaben zu tüchtigen Bureauvorstehern hatten, meint Gurlitt. Den Geist scheint man nicht nur gedämpft, sondern erstickt zu haben. Die Extemporalien werden nach Gurlitt, nachdem sie vom Lehrer revidiert sind, vom Direktor superrevidiert, vom Schulrat supersuperrevidiert und vom Ministerium schließlich einer Supersupersuperrevision unterzogen. Treffend glossiert Gurlitt „die Zeit der Hefte mit vorgeschriebener Zeilenzahl und Umschlagfarben, die Zeit der Klausurarbeiten mit einem Nachtgeschirr im Nebenraum zur Verhütung von Betrug, die Zeit endloser Konferenzen über die Ordnung und Handhabung der Disziplin, der Pensenverteilung, der Methoden, Auswahlen usw., die Zeit, in der sich der Witz und Geist — sit venia verbo! — dieser Schulen in gleichen Regierungsbezirken so glich, wie die äußeren Schulbauten selbst mit ihrer gelbledernen, angeblich „klassischen" Symmetrie, die Zeit, in der ein Abiturientenexamen wie ein Regimentsexerzieren war und zu den Klassenprüfungen jeder Jüngling wie der Kommisknecht bei der Stiefelparade gleich viel Nägel (im Schädel!) nachzuweisen hatte, die Glanzperiode der Korrekten, der Kanzlisten und Kanzlistenzüchter, die Geist für Gift und Lebensfreudigkeit für unsittlich hielten, die Zeit der Musterexamina und zugleich der meisten Schülerselbstmorde, die Zeit der giftigen

Schülerbroschüren und des flammend ausbrechenden Schulhasses in ganz Deutschland." Aber auch hier zieht Gurlitt nicht die Konsequenzen. Dieses wertlose Schulreglement beweist eben schlagend die Unhaltbarkeit des jetzigen staatlichen Erziehungssystems und legt die Forderung einer Rückkehr zur Familienerziehung im Dörpfeldschen Sinne und im Sinne des Naumburgischen Schulgesetzes vom Jahre 1871 zwingend nahe. Ist es nicht wahr, unsere Volkserziehung, die von der Großstadt[1]) aus diktiert wird, befolgt eine Methode, als ob alle Deutschen für die Kanzlei bestimmt wären, sagt Gurlitt. Aber weniger die Großstadt als das staatliche Bevormundungssystem und die staatliche Bureaukratie ist an dieser Kanzleierziehung schuld. Wer hat denn das meiste Interesse, das erste Anrecht, die heiligste Pflicht an der Erziehung? Die Eltern. Man hat aber nicht nur die Familienerziehung aufgegeben, sondern auch noch jede Verbindung zwischen der Schule und der Familie durchschnitten. Und nun arbeitet die Staatsmaschine um so mehr automatisch; nur Menschen kann sie nicht fabrizieren[2]).

Hin und wieder erinnert Gurlitt an Montaigne, so, wenn er fordert, daß die Schüler nicht immer nur rezeptiv tätig sein sollten; im allgemeinen aber ist das ganze Buch doch darauf zugeschnitten, daß es weniger aufbaut als einreißt, freilich eben die Trümmer der bureaukratischen Erziehung einreißt, mit anderen Worten: es gibt mehr Negatives als Positives. Um so besser ergänzt es aber andere, aus dem neuen Geiste der Zeit geborene Erziehungsbücher, wie z. B. des Referenten „Neue Erziehung" (Leipzig, Herm. Seemann Nachfolger). Und jedenfalls kann das Gurlittsche Buch zur Lektüre nicht angelegentlich genug empfohlen werden[3]).

IV. Besprechungen[4]).

103. **Die Bibel in der Kunst** nach Originalillustrationen erster Meister der Gegenwart. Mainz, 1905. Kirchheim.

Dieses auf 20 Lieferungen zu 1,50 Mk. berechnete Werk soll 97 Gravüren von hervorragenden Künstlern enthalten, die Szenen aus dem alten und neuen Testamente vorstellen. Die erste Lieferung läßt Gutes vermuten, allerdings im modernen, realistischen Geist. Der Text ist von dem Jesuiten Arndt, der die Allioliſche Bibelübersetzung vor kurzem revidiert hat. Wir hoffen, später mehr über das gewiß zeitgemäße Werk berichten zu können; für heute begnügen wir uns mit der Anzeige. Wir würden auch vorschlagen, noch mindestens 3 Bilder (etwa aus der Apokalypse) zuzugeben, damit das Hundert erreicht wird. Das Neue Testament ist ohnehin etwas stiefmütterlich bedacht, und doch hat neuerdings eine ganze Anzahl Künstler sich seiner Darstellung zugewandt.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

---

[1]) Treffend rät Gurlitt, man sollte auf Schulen vor den Stadttoren in ländlicher Zurückgezogenheit und klösterlicher Abgeschlossenheit denken!

[2]) Wer sich für diese Fragen näher interessiert, sei auf die sozialpädagogische Zeitschrift „Kultur der Familie", herausgegeben vom Referenten, Berlin-Steglitz, hingewiesen.

[3]) Gerade weil das Buch mir in jeder Beziehung unsympathisch ist (um keinen stärkeren Ausdruck zu gebrauchen) und nirgends einen Verteidiger findet, halte ich es für eine Ehrenpflicht, der einzigen fürsprechenden Stimme Raum zu geben. (Red. des Pädagog. Arch.)

[4]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

104. Grupp, Georg. **Kultur der alten Kelten und Germanen.** 320 S., 8°. München, 1905. Allgem. Verlagsgesellschaft. 5,80 Mk.

Der unermüdliche Kulturhistoriker behandelt in seinem neuesten Werke die Zwischenzeit zwischen dem von ihm schon so meisterhaft behandelten römischen Kaiserreiche und dem (hoffentlich bald in zweiter verbesserter Auflage erscheinenden) Mittelalter. Er beginnt mit einer kurzen Darstellung der Urzeit (S. 1—67), schließt daran die Kelten (S. 67—183) und schließt mit den Germanen.

Der Verfasser verfügt über ein enormes Wissen und behandelt den Stoff wie kein zweiter. Wer sich kurz über den heutigen Stand unseres Wissens über jene fernen Gebiete orientieren will, der greife zu dem Buch. Daß es auf Vollkommenheit Anspruch erhebt, glaubt der Verfasser auch nicht. Ich hätte gewünscht, daß er mehr Quellennachweise bringt. Manchmal gibt er seine Quelle nicht an. Manche wichtige Bücher waren ihm wohl unzugänglich. Namentlich bedauere ich, daß er sich noch immer nicht mit der neueren okkultistischen Literatur bekannt gemacht hat, ohne deren gründliches Studium man die Urzeit gar nicht verstehen kann. Die Menschen des Mittelalters sogar waren noch zu 60 bis 70 Prozent psychometrisch, wieviel mehr ihre Ahnen, namentlich die Kelten, die es selbst heute noch mehr sind als andere Völker. Der Verfasser braucht nur die keltische Literatur von den Veröffentlichungen Thurneyssens bis zu Macleods Wind and Wave durchzulesen, um zu erkennen, daß man die Kelten nicht mit unserem Maßstabe messen darf. Sie *sahen* anders als wir. Auch die alten Germanen sahen noch in das „Astralgebiet". Leider versteht Grupp von mythologischen Dingen nicht viel; sonst würde er nicht alles auf diesem Gebiete falsch auffassen. Ich empfehle ihm wiederholt die Lektüre des Werkes von Williamson The great Law. Es wird eine *Offenbarung* für ihn sein. Näheres kann ich hier nicht angeben: es führt zu weit.

Auch seine Kenntnisse des alten Völkerzusammenhanges sind noch recht mangelhaft, weil er die Literatur nicht genügend kennt. Ich verweise auf mein Buch „Aryavarta" (Wien, 1905, Akad. Verlag), namentlich den Aufsatz „Der arische Gedanke". Bei den Kelten müßte man viel feiner unterscheiden. Seine Darstellung ist oft unklar und widerspruchsvoll, weil er das nicht beachtet. Es ist etwa so, als wenn man den heutigen deutschen Volkscharakter festlegen wollte, wo doch je nach der Volksmischung ganz verschiedene Resultate vorliegen. Ein Tiroler und ein Hanseate sind „Deutsche" — aber was haben sie noch gemein?

Die Darstellung der Germanen ist frei von der jetzt üblichen Verhimmelung. Schon deshalb verdient sie gelesen und beachtet zu werden. Die Lehrer namentlich sollten sich vor dem immer mehr überhand nehmenden heutigen Dilettantismus zu hüten und die Jugend davor zu bewahren suchen, da wir sonst einer französischen Phrasenherrschaft entgegensehen. Auch der letzte Satz des Verfassers ist sehr beachtenswert: „Nicht am wenigsten ist es das Verdienst der römischen Kirche, daß ihnen (den Germanen) ihre Zusammengehörigkeit aufdämmerte."

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

105. Müller, Gustav. **Der Wahrheitsforscher.** Berlin SO., Waldemarstr. 37.

Diese treffliche Zeitschrift erscheint nach einer Unterbrechung von einem Jahre aufs neue. Jede Nummer kostet jetzt 50 Pf. Ich empfehle ihre Anschaffung und die Mitarbeiterschaft jedem, der die Wahrheit sucht. Wir haben wohl viele ernste Zeitschriften, aber keine einzige, die sich mit dieser vergleichen ließe. Sie ist eine Art Pendant zu *Lienhards* „Wegen nach Weimar", insofern als beide von ihren Herausgebern *allein* geschrieben werden; aber der Unterschied besteht darin, daß Gustav Müller auch Entgegnungen aufnimmt und so eine Quelle reicher philosophischer Polemik hervorruft. Das mir soeben zugegangene zweite Heft des neuen Jahrganges enthält folgende Artikel: Der Spiritismus als Rückgrat harmonischer Erkenntnis; Buschido als Quell japanischer Kraft; Demokratenmärchen; Die Blavatzkyseuche in Deutschland von dem Indienreisenden Dr. *Heinrich Hensold* in London; Gedankenaustausch; Denkernüsse und Lebensregeln.

Jeder Leser hat das Recht, eine Entgegnung zu bringen, die abgedruckt und von Müller beantwortet wird. Da dieser jedenfalls zu den fähigsten Köpfen in Deutschland gehört, ist es eine Lust, sich mit ihm auseinanderzusetzen, und ich wünsche jedem von Herzen dies Vergnügen.

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

106. **Reden und Verhandlungen des Ersten allgemeinen Tages für deutsche Erziehung in Weimar 1904. Des Zweiten Tages 1905.** 135 S. 8°. 144 S. 8°. Berlin, Verlag der Blätter für deutsche Erziehung. à 1,20 Mk.

Die Tagungen in Weimar haben viel Staub aufgewirbelt. Der bekannte Schulreformer Arthur Schulz in Berlin hat dort den Versuch gemacht, alle Gegner des heutigen Schulsystems um sich zu scharen und zu einer großen Protestversammlung zu vereinigen. Die Reden, die dabei gehalten wurden, liegen nun gedruckt vor und geben eine gute Übersicht über die Sache.

Es wurde gesprochen auf dem ersten Tage von Herrn Arthur Schulz, Prof. Dr. Förster, Prof. Dr. Ludwig Gurlitt, Prof. Dr. Schwend, Oberlehrer Dr. Steinweg; auf dem zweiten Tage wieder von Arthur Schulz, Berthold Otto, Gurlitt, Paul Förster, Dr. Georg Liebe, Frl. Dr. von Lengefeld, Bildhauer Dr. Hermann Obrist und Pastor Steudel.

Es sind klangvolle Namen, die da stehen, und klangvoll, oft sehr temperamentvoll sind die Reden, die als signum temporum sehr beachtenswert sind. Ich empfehle sie allen Pädagogen, die noch nicht ganz sich eingeschworen haben auf die Erhaltung des Bestehenden. Man wird mit ihnen künftig sehr zu rechnen haben, und die neue Bewegung wird jedenfalls immer weitere Kreise ziehen, zumal es an einer geschickten Propaganda (namentlich durch die „Blätter für Dtsch. Erz." und einen viel verbreiteten Aufruf) nicht fehlt. Als praktisches Resultat des letzten Tages kann noch der Beschluß angeführt werden, eine Anzahl von Leitsätzen im Sinne der Weimarer Tagung aufzustellen, um sie an die Regierungen zu senden. Jedenfalls ist es recht wünschenswert, daß nun endlich die für die Nation so überaus wichtige Frage der Schulreform großzügig und in den weitesten Kreisen nicht bloß von Zunftgenossen, denen es so oft am freien Blick fehlt, behandelt wird. Schon deshalb kann man den mutigen Männern, die mit fester Hand in ein Wespennest gegriffen haben, nur dankbar sein.

In eine Kritik der Einzelheiten einzugehen, wird man hier schon deshalb nicht von mir verlangen, weil ich meine Ansichten in verschiedenen Schriften und Artikeln niedergelegt habe und keinen Grund sehe, irgend etwas zurückzunehmen oder zu verändern. Ich habe eine Anzahl Fragezeichen mir an den Rand gemacht, wo die Redner meiner Meinung nach Unrecht haben oder wenigstens über das Ziel hinausschießen. Jeder andere Beurteiler wird sich ebenfalls zu manchen Behauptungen skeptisch verhalten. Doch stimme ich im großen und ganzen den Ausführungen zu.

Mich dünkt, einer der Hauptirrtümer der neuen Reformatoren ist, daß sie zu demokratisch angelegt sind. Ich glaube z. B. nicht, daß Schiller oder Goethe mit ihren Ausführungen einverstanden wären. Die Volksschule und folglich auch der Volksschullehrer muß einen anderen Geist atmen als die höhere Schule oder der studierte Lehrer. Das neue Zukunftsgymnasium würde die Schüler ebenso einseitig und oberflächlich machen wie die heutige, nur in anderer Weise. Die Führer unseres Volkes aber sollen sich über alle nationalen Beschränktheiten erheben, sonst können sie nicht Führer sein. Je höher ein Mensch steht, desto weniger engherzig national ist er, woher es kommt, daß alle großen Geister aussehen wie Brüder. Nicht die chauvinistische Selbstberäucherung kann große Männer erziehen, vielmehr hindert sie sie, groß zu werden. Gerade die Geschichte der Griechen, Römer und Franzosen sollte uns hier lehrreich sein. Sie fielen durch Egoismus. Wir aber wollen nicht in antike Barbarei wieder zurücksinken, sondern das Ideal des Christentums zu erfüllen suchen. Wir wollen in unseren höheren Schulen einen arischen Geist haben in Verbindung mit christlicher Demut und Selbstverleugnung, keine amerikanische Handelsschule, sondern eine germanische Ritterschule.

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

107. **Adalbert Stifters ausgewählte Werke** in 6 Bänden. Herausgegeben von Rudolf Fürst. Leipzig, Max Hesse.

Die Stifter-Literatur ist in den letzten Jahren merklich angewachsen. Das ist insofern ein erfreuliches Zeichen, als es beweist, daß ein so hervorragender Schriftsteller auch bei uns allmählich das Interesse findet, das ihm gebührt. Sein Gedenktag der Geburt (23. Oktober 1805 in Oberplan in Böhmen geboren) hat die vorliegende mit einer guten Einleitung versehene Ausgabe hervorgerufen, an der ich nur den kleinen Druck tadeln muß. Der Text ist einer gründlichen Revision unterzogen. Die Darstellung seines Lebens ist jedem willkommen, der Liebe zu dem liebevollen und ehr-

lichen Stifter gewonnen hat. Zu bedauern ist, daß der Herausgeber die Bemerkung machen muß: „Für die Darstellung von Stifters Leben sei der Wunsch ausgedrückt, daß die zahlreichen im Privatbesitz befindlichen Briefe Stifters mit etwas größerer Liberalität zugänglich gemacht würden.“ Daß der Verfasser die großen weitschweifigen Romane, z. B. seinen langweiligen „Witiko“, nicht aufgenommen hat, wird ihm der moderne Leser danken. Er hatte nicht das Zeug zum Romanschreiben. Dagegen möchten wir dem Verlage nahelegen, zu Theodor Mügges hundertjährigem Geburtstage 1906 doch seine interessanten historischen Erzählungen dem deutschen Publikum wieder vorzuführen.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

108. Bredow=Wedel. **Historische Rang= und Stammliste des deutschen Heeres.** 1444 S., 8°. Berlin, 1905. A. Scherl. 12 Mk.

Dieses gewaltige Werk verdient die höchste Anerkennung. Schon lange sehnte man sich nach einem Buche, in dem man die ganze Geschichte der Reichsarmee nach den Quellen zuverlässig zusammengestellt finden und alles Wissenswerte über die einzelnen Regimenter kurz beisammen hätte. Ein solches Buch hätte den größten pädagogischen Wert: denn es wäre ein Erziehungsbuch im besten Sinne des Wortes. Ich freue mich, mitteilen zu können, daß jetzt ein solches Werk nach langen Vorarbeiten herausgekommen ist und auch in Einzelausgaben für jedes Armeekorps zu billigem Preise zu haben ist. Ehre den wackeren Wehrherren, die daran gearbeitet haben!

Wer sich für irgend etwas in unserem Heerwesen interessiert, kann nur getrost die dicke Armeebibel befragen: er wird alles finden, was er wissen will, und kann sich durch die Lektüre der Heldentaten und ihrer Ehrungen von patriotischem Stolze erfüllen lassen. Namentlich Geschichtslehrern ist die Anschaffung anzuraten. Unsere Geschichtslehrer sollten viel mehr auf die Heeresgeschichte Rücksicht nehmen, um sie zu beleben und dem Schüler bei Zeiten eine gewisse Liebe zum Heere einzupflanzen. Es ist merkwürdig, daß bei uns gerade diese Seite in der Pädagogik vollständig außer acht gelassen wird. Auch hier müßte ein Wandel eintreten nach der Seite einer Wirklichkeits= und Gegenwartsauffassung.

Der Verfasser bemerkt in der Vorrede: „Die Fülle des Materials ist eine so ungeheure, daß es ausgeschlossen erscheint, ein solches Werk ohne Fehler auszuführen.“ Er wird mir also Dank wissen, wenn ich ihn auf einige Ungenauigkeiten bezw. Auslassungen aufmerksam mache, die man in einer Neuausgabe leicht verbessern könnte.

S. 9 fehlt, daß der Kaiser Chef eines spanischen Regiments Jäger zu Pferde und Capitan general de la armada ist.

S. 159: Die Garde der Kaiserin ist ausgelassen.

Bei der hessischen Division sind viele Auszeichnungen ausgelassen worden. So trägt das 115. Leibregiment Litzen, Initialen, Büsche und die Unteroffiziere (ebenso wie die der Gardeunteroffizierkompagnie) silberne Litzen; auch haben sie eigenen Präsentiermarsch. Nr. 116 Initialen. Dragoner haben Pauken, die Stabstrompeter Fahnen, eigene Märsche. Bei den Württembergern haben die Grenadierregimenter Litzen, Büsche und silbernen Helmbeschlag, sowie Initialen. Ebenso bei den sächsischen Grenadierregimentern, und so noch einige Auslassungen. Ein Druckfehler (S. 544, wo 1802 statt 1902) ist zu berichtigen. Die Angaben über Standort des Regiments von Gersdorff Nr. 80 sind ungenau.

Wir möchten dem Verlage nahelegen, ein Ergänzungswerk dazu herauszugeben, nämlich eine Geschichte der Uniform mit guten Abbildungen. Wer sich für die Geschichte eines Truppenteiles interessiert, will doch auch wissen, wie die Soldaten zu den verschiedenen Zeiten ausgesehen haben. Leider fehlt ein solches Werk vollständig. Denn ich gebe mir schon seit lange die größte Mühe, eine große Verlagsanstalt für diesen Gedanken zu begeistern. Da Herr General von Bredow im Vorwort „den patriotischen Sinn“ des Herrn August Scherl rühmt, der die Mittel zur Herstellung des Werkes zur Verfügung stellte, so glaube ich mich nicht irren zu können, wenn ich annehme, daß er auch dieser notwendigen Ergänzung sich gern mit derselben Liebe und Aufopferung hingeben wird. Beide Werke zusammen böten eine Geschichte des Heeres, wie wir sie brauchen, wenn wir in unserer schweren Zeit ein geistiges Elixir haben wollen gegen den Geist der Unordnung, Unzufriedenheit und des Umsturzes.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

109. Schweiger-Lerchenfeld. **Kulturgeschichte.** Werden und Vergehen im Völkerleben. Wien, 1906. Hartleben.

Dieses schön ausgestattete Prachtwerk soll in 40 Lieferungen à 50 Pf. bis zu Weihnachten 1906 vorliegen. Nach der ersten mir bis jetzt vorliegenden Lieferung scheint es schön zu werden. Der Verfasser hat offenbar das ganze Material sich gut zu eigen gemacht. Treffliche Abbildungen unterstützen den Text. Dieser beruht auf den neuesten wissenschaftlichen Untersuchungen, Ausgrabungen usw.

Auf die neueren Ergebnisse des Okkultismus ist noch nicht Rücksicht genommen. Dies scheint mir unrichtig zu sein, da die neuen okkulten Theorien Erklärungsversuche geben, die besser befriedigen als andere. So gibt der Verfasser auf S. 9 eine Darstellung des Baues des Stonehenge, die ganz aus der Luft gegriffen ist. Die großen zyklopischen Bauwerke kamen auf ganz andere Weise zustande, nämlich durch Aufhebung der Schwerkraft der Steine infolge Veränderung der Pole. Es gibt auch heute noch einige Menschen, die das Experiment fertig bringen, und es wäre ganz undenkbar, daß man damals so schwere Steine ohne Maschinen hätte dirigieren können. Aber das Rätsel löst sich, wenn man bedenkt, daß damals die Menschen über okkulte Kräfte verfügten, woraus sich die über alle Jahrhunderte erhaltene Sage von Zauberei erklären läßt. Ich verweise den Verfasser auf einen Artikel von Sinnett im laufenden Jahrgang des in Leipzig von R. Bresch herausgegebenen „Vahan" über den Bau des Stonehenge und auf Madame Blavatzkys Secret Doctrine.

Ich glaube auch nicht, daß „die antiken Kulturvölker in bezug auf alles Vorgeschichtliche ein Brett vor den Augen gehabt haben" (S. 13): ich glaube vielmehr, daß die modernen Gelehrten besagtes Brett nicht bloß vor den Augen, sondern vor dem Kopf haben und daß man bald gezwungen sein wird, die Angaben der alten Völker für buchstäblich wahr und richtig zu halten.

Die Erklärung des Osiris-Mythus halte ich für unrichtig. Ich verweise auf das große Werk Williamsons The great Law, das alle Mythologie auf befriedigende Weise erklärt.

Dem zeitgemäßen Unternehmen aber, das eine offenbare Lücke ausfüllt, wünsche ich den besten Fortgang mit der Hoffnung, bald wieder über es günstig berichten zu können.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

110. Bräuer, Dr. Paul, Professor am Realgymnasium zu Hannover. **Lehrbuch der anorganischen Chemie** nebst einer Einleitung in die organische Chemie. XIII u. 270 Seiten. Mit 142 Abbildungen und einer Tafel. Leipzig und Berlin, 1905. B. G. Teubner. Preis geb. 3 Mk.

Seit dem ersten Erscheinen von Ostwalds „Grundlinien der anorganischen Chemie", in denen wohl zum ersten Male erfolgreich der Versuch gemacht worden ist, die Lehren der physikalischen Chemie dem gewöhnlichen Lehrgange einzufügen oder richtiger, diesen auf jener als Grundlage aufzubauen, hat sich auch die „chemische" Schulbuchliteratur in erfreulicher Weise nach dieser Richtung hin geändert. Wir besitzen jetzt außer Lüpkes schöner modernen, leider für den Schulgebrauch etwas zu umfangreichen Bearbeitung der Rüdorffschen Chemie noch mehrere andere neue Ausgaben älterer erprobter Lehrbücher, welche in dem mehr oder weniger auffallenden modernen Gewande der physikalischen Chemie sich neue Freunde zu den alten erworben haben. — Es könnte nun überflüssig erscheinen, noch ein weiteres Lehrbuch den vorhandenen hinzuzufügen, wenn es nicht der Herr Verfasser verstanden hätte, in seinem nun vorliegenden „Lehrbuche", unter Vermeidung eines zu großen Umfanges, die Lehren der physikalischen Chemie, soweit sie schon Anspruch auf dauernden Wert machen können, in recht anschaulicher Weise zu verarbeiten. Beim ersten flüchtigen Durchblättern wird man leicht in Versuchung kommen können, das Buch als nach altbekannter Systematik, mit Einfügung der wichtigeren Kapitel der Chemie, ausgeführt zu betrachten. Das ist jedoch ein Irrtum. Der Herr Verfasser hat es verstanden, in sehr erfolgreicher Weise den Stoff dem Verständnisse des Schülers näher zu bringen und so ein Lehrgebäude zu schaffen, dessen Beherrschung dem Schüler ein recht ansehnliches Rüstzeug für seine eigene Arbeit sein wird. Wie es nun einmal in der Chemie und besonders in der physikalischen Chemie nicht anders geht, müssen mit dem Klassenunterrichte Übungen der Schüler Hand in Hand gehen. Der Stoff für diese Schüler-

arbeiten kann dem Buche zum größten Teile direkt entnommen werden, und das scheint dem Referenten gerade der richtige Weg für die so notwendige Forderung zu sein, daß die Schüler zum gründlichen Beobachten und zur Selbständigkeit in ihrem Urteile erzogen werden sollen. Eigentlich müßte jeder Verfasser eines chemischen Lehrbuches, falls sich die Übungen nicht wie hier aus dem Lehrgange unzweideutig ergeben, auch gleichzeitig ein sich eng an sein Buch anschließendes praktisches Übungsbuch für das Laboratorium herausgeben oder — dieses müßte noch geschrieben werden, wie das Dennert für Arendts Chemie teilweise gemacht hat. Wie schon gesagt, kann man sich mit der von dem Verfasser angewandten Methode und auch mit dem Umfange des Lehrstoffes sehr wohl einverstanden erklären. Nur die erste Einführung des Begriffes der Wärmetönung auf S. 13 scheint insofern nicht ganz glücklich gelungen zu sein, als jener dort als einfache Tatsache eingeführt wird, während er doch als sich aus den Messungen ergebend abgeleitet werden müßte. Geschieht das nicht, so kann man wohl auch ohne ihn bis zur Behandlung der Thermochemie (§ 30) auskommen und dann mit Hilfe der dort gegebenen Lehren und Messungsmethoden den gesamten vorhergegangenen Stoff wiederholen und befestigen. Vielleicht hat dem Herrn Verfasser auch diese Absicht vorgeschwebt; dann hätten die Bemerkungen auf S. 13 und einige später gegebene Hinweise fortbleiben können.

Ob die 20 Seiten umfassende „Einleitung in die anorganische Chemie", selbst wenn man die gedrängte Darstellungsweise und die Behandlung der wichtigeren Kohlenwasserstoffe in einem früheren Kapitel berücksichtigt, der Bedeutung und der Wichtigkeit des Gebietes entspricht, möchte der Referent zum mindesten bezweifeln. Eine Erweiterung des Lehrstoffes nach dieser Seite hin wäre vielleicht in einer späteren, hoffentlich recht bald nötigen Auflage wünschenswert.

Jedenfalls hat der Herr Verfasser der deutschen Schule ein Buch beschert, dessen Einführung und Benutzung dem chemischen Unterrichte sicherlich von großem Nutzen sein kann. Allerdings darf die Schulleitung bei Einführung dieses wie jedes anderen „modernen" chemischen Lehrbuches nicht vergessen, daß die Lehrmittelsammlung für Chemie nach der physikalischen Seite hin nicht unwesentlich vermehrt werden muß. Doch kann das sicherlich kein Hindernis für eine etwaige Wahl sein.

Lübeck. **Dr. W. Brüsch.**

111. Rießen, J. und Wessel, W. **Unsere schönsten Lieder,** ihre Erklärung im Gesangunterrichte und ihre Verwertung beim Aufsatzunterrichte. Praktisch dargestellt. Mettmann und Leipzig. Adolf Frickenhaus, Buchhandlung für pädagogische Literatur. Zweites Tausend. Preis 60 Pfg.

Die hier gezeigte Konzentration ist nur in Bürger- und Vorschulen möglich, weil in diesen allein der Sprach- und Gesangunterricht in derselben Hand liegt. Auf diese Stufe weisen auch die behandelten Gedichte hin. Die Verfasser geben das, was Herbart als Einführung zu jedem Gedicht verlangt und was auch Dörpfeld in seinen pädagogischen Schriften so sehr betont hat. In viel ausführlicherer Weise hat übrigens schon Dr. Otto Lyon (Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichtes in der deutschen Sprache sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Leipzig, 1890. Teubner) dieselbe Sache behandelt, und nach diesen trefflichen Mustern kann jeder Lehrer, der Sinn für die Schönheit der Poesie und Liebe zu seinen Schülern hat, leicht ähnliche Stoffe bearbeiten. Das Heftchen ist hübsch ausgestattet.

Braunschweig. **Ernst Stier.**

112. Eccarius-Sieber, A., Musikdirektor in Zürich. **Vorschläge zur zeitgemäßen Reorganisation des Unterrichtes an den Akademien und Konservatorien für Musik.** Kritische Äußerungen. Zürich und Leipzig. Th. Schröter.

Der Verfasser gibt zunächst einige kurze Notizen über die Gründung der wichtigsten musikalischen Hochschulen und behandelt sodann die Fragen:

1. Welches sind die Aufgaben der Konservatorien, und in wie weit werden sie erfüllt?

2. Inwiefern sind Verbesserungen anzubahnen?

Aus dem jetzigen Unterrichtsbetriebe ergibt sich, daß nur der künftige Gesangs- und Instrumentalsolist, allenfalls auch der Komponist seine Rechnung findet, daß aber die Ausbildung zum Lehrfach wie zum Orchesterspieler äußerst mangelhaft ist. Dieser Mangel kann nur gehoben werden, wenn der bisherige „Drill" eingeschränkt und mehr Gewicht auf allseitige künstlerische und wissenschaftliche Ausbildung gelegt wird; nur dann verwandeln sich die jetzigen Brutanstalten des modernen Virtuosentums in wahre Bildungsstätten der Musik. Zu diesem Zwecke verlangt der Verfasser:

Musiklehrerseminare,

Größere Berücksichtigung der individuellen Beanlagung,

Geistige Durcharbeitung des Stoffes,

Bessere Vorbildung der Schüler und Verbesserung der Methodik aller Fächer.

Zum Schluß werden diese Forderungen in vierzehn Paragraphen bestimmt formuliert. Es läßt sich nicht leugnen, daß hier der Finger auf eine offene Wunde gelegt wird, und es wäre zu wünschen, daß die Vorschläge mit Erfolg gekrönt würden, um so mehr, als sich ihre Durchführung mit leichter Mühe ohne große Kosten oder Veränderungen in der Organisation der Anstalten durchführen läßt. Bei der großen Wichtigkeit der Musik für die Kultur, für das ganze Volksleben ist die beste Pflege wünschenswert. Möchten sich also recht viele für die angeregte Frage interessieren und die gewünschten Reformen herbeiführen helfen!

Braunschweig. **Ernst Stier.**

113. Matzdorff, Dr. C. **Ökologisch-ethologische Wandtafeln zur Zoologie.** Preis einer Tafel unaufgezogen 4 Mk., auf Leinwand mit Stäben à 6 Mk., lackiert 6,50 Mk. Eßlingen, J. F. Schreiber.

Was auf dem Gebiete der Systematik, der Morphologie, der Anatomie, der Histologie und der Entwickelungsgeschichte der Tiere für Wandtafelwerke im Laufe des letzten Jahrzehntes erschienen, verdient wirklich unsere volle Anerkennung. Denken wir zurück an unsere eigene Schulzeit: Wie armselig war damals das Anschauungsmaterial, und was für instruktive Sachen besitzt heute jede Schule; selbst die einfachste Dorfschule hat die notwendigsten Wandbilder, und die städtischen Schulen, die Gymnasien haben, was das Herz sich wünscht und der Sinn begehrt, um den Forderungen des anschaulichen Unterrichtes gerecht werden zu können. Ein Mangel besteht allerdings darin, daß die Tatsachen aus der Ökologie und der Ethologie der Tiere bisher nur gelegentlich in jenen oder auf botanischen Wandtafeln zur Darstellung gebracht wurden. Und doch betont heute nicht nur die Hochschule, sondern auch die Mittel- und Volksschule die große Bedeutung der biozentrischen Behandlung des biologischen Lehrstoffes. Den mit geringeren Mitteln ausgestatteten Schulen mangelt der bezügliche Anschauungsstoff. Diesem Mangel will Dr. C. Matzdorff durch die Herausgabe von Tafeln vorbeugen, welche nach authentischem Material (also nach Naturkörpern selbst) hergestellte Abbildungen einem ausgedehnten Bedarfskreis darbieten. Indem diese Bilder von der heimischen Tierwelt ausgehen, leiten sie zu eigener Beobachtung an, bringen aber auch charakteristische Fälle fremder Faunen; gleichartige Erscheinungen fassen Dr. Matzdorffs ökologisch-ethologische Wandtafeln in vergleichend nebeneinandergestellten Bildern zusammen. Das erkennen wir aus beiden vorliegenden Bildern, Tafel I: Schutzfärbung und Schutzform: Nachahmung von Blättern, Rinde und Früchten. Tafel II: Schutzfärbung und Schutzform: Nachahmung von Flechten und dürren Zweigen. Das Format der in zehnfachem Farbendruck von Dr. Matzdorff nach Originalen von Paul Flomderky herausgegebenen Wandtafeln ist groß genug (99:123 cm), um als Anschauungsmittel für große Klassen dienen zu können. Die Reproduktion der Lebensformen und -farben erfüllt die höchsten Ansprüche. Auf Tafel II ist unter anderem unsere einheimische Grüneule (Moma orion) dargestellt. Abbildung 1 zeigt sie in gespanntem Zustande. Wenn sich der Falter auf flechtentragender Baumrinde niedersetzt, schlägt er die Vorderflügel über das zweite Flügelpaar und den Hinterleib, so daß nur Kopf, Brust und Hinterleib sichtbar sind. In Färbung und Zeichnung ähneln diese Körperteile auf der Oberseite Flechten (Schutzfarbe). So sind die Erscheinungen der Anpassung der Tiere an die leblose Natur wundervoll gekennzeichnet; deshalb wünschen wir dem Unternehmen Erfolg.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

114. Machule, Dr. Paul. **Zur preußischen Schulpolitik.** 74 S. Breslau, 1905. Priebatschs Buchhandlung. 1 Mk.

Gerade in der jetzigen Zeit, da der Entwurf des Schulunterhaltungsgesetzes aktuell ist und die Städte in Protestversammlungen sich rühren, um ihre Rechte zu wahren, dürfte Dr. Machules verdienstvolle und dankenswerte Schrift bei vielen Lehrern und Schulfreunden freundliche Aufnahme finden. Der Autor — Oberlehrer am Kgl. Gymnasium zu Ratibor — bezeichnet auf Grund eingehender Darlegungen klar die Ziele, welche bei der gegenwärtigen Lage der preußischen Volksschule in gesetzlicher, organisatorischer und finanzieller Beziehung die preußische Schulpolitik erstreben muß, und dabei lernen wir den Verfasser hochschätzen. Wieviel Anregendes, Erhebendes und Nachdenkenswertes gibt uns Dr. M. mit auf den rauhen Weg des Schullebens wie des sozialen Lebens. „Wir gehen einer neuen Zeit entgegen; aber ihre Ideale liegen im Nebel. Es fehlen uns die Leitsterne großer und klarer Ideen; es fehlen die Männer, die uns mit großem Sinn und starkem Willen begeistert und begeisternd voranschreiten. Wir ersehnen und hoffen es, daß sie uns im Sturme der Zeit erstehen . . .“ „Grundbedingung wirtschaftlichen Gedeihens und Siegens ist die Bildung des Volkes in allen seinen Schichten . . .“ „Die Konfession ist der notwendige Ausdruck des religiösen Fühlens und des religiösen Denkens . . .“ „Es liegt kein Grund vor, die konfessionelle Volksschule gesetzlich zu festigen, sondern es gilt, dem Ideal der nationalen Einheitsschule mit allen Kräften zuzustreben . . .“ „An den Ausbau der Volksschule haben außer den Volksschullehrern nur wenige gedacht“, und doch besuchen mehr als neun Zehntel **aller** schulpflichtigen Kinder die öffentlichen Volksschulen. „Der Staat kümmert sich um die aus der Schule entlassene Jugend nur dann, wenn sie sich strafbar macht.“ Doppelt bedeutsam ist der Tadel: „Oft genug bietet sich auch Gelegenheit, zu sehen, daß die Stadtverwaltungen bedeutende Mittel für die höheren Schulen aufwenden, während den Volksschulen und ihren Lehrern gegenüber in häßlicher Weise geknausert wird“, weil dieser berechtigte Vorwurf aus dem Munde eines Oberlehrers eines Kgl. Gymnasiums ertönt, mithin als unparteiisch gelten muß. Wir durften das nicht unerwähnt lassen, weil das „Pädagogische Archiv“ eine Zeitschrift für Hoch-, Mittel- und Volksschulen ist. — „Schon in Pumphosen fängt der deutsche Junge an, in fremder Zunge zu radebrechen, und nur der Jüngling, der „genügend“ mit dem Flittergold fremdsprachlicher Kenntnisse ausgeputzt ist, wird als gebildet patentiert und privilegiert.“ Darum behauptet Dr. Machule: „Bruch mit unserer überwiegend fremdsprachlichen und formalen Schulbildung ist das einzige Mittel zur Gesundung unseres Geistes- und Volkslebens . . .“ „Nicht von der Fertigkeit im Sprechen fremder Sprachen hängt unsere zukünftige Entwickelung ab, sondern von dem Reichtum, der Klarheit und der Lebenskraft der Ideen, mit denen unsere Jugend die höheren und die Volksschulen verläßt.“ — Gilt uns nicht allen die Mahnung: „Führen wir unsere Jugend in die Tiefen des deutschen Geistes und Gemütes, wie sie sich darstellen in unseren Denkern und Dichtern, in unseren Helden und Staatsmännern, dann erst dürfen wir auf einen neuen herrlichen Frühling hoffen.“ Auch in dem Kapitel: „Die Volksschule in ihrem Verhältnis zu Staat und Kirche“ redet Dr. M. eine markige Sprache; was er über „die Aufgaben der Volksschule“ (unter Berührung der Punkte, welche für die schulpolitische Stellung wichtig sind) ausführt, unterschreiben wir bis auf seine Ansicht über den Turnunterricht: „Der Turnunterricht befindet sich an den Volksschulen im allgemeinen noch in einem geradezu kläglichen Zustande.“ Soweit wir den Stand dieser Disziplin in Stadt- und Landschulen verschiedener preußischer Provinzen kennen, verdient er im allgemeinen zum mindesten das Prädikat „befriedigend“, oft sogar „gut“ und „sehr gut“. Zur Organisation der preußischen Volksschule bemerkt der Autor: „Eine Volksschule in überfüllten Klassen (80 bis 120 Schüler) kann auch bei pflichtmäßigster Arbeitsleistung aller Lehrkräfte ihrer Aufgabe nicht gerecht werden.“ Stimmt! Ebenso berechtigt erscheint der Gedanke, „daß alle die Männer, welche die Schulverwaltung in Händen haben, vom akademisch gebildeten Kreisschulinspektor aufwärts bis zum Kultusminister, nur acht Tage lang in eine volle Volksschulklasse gesteckt würden, damit sie fühlen, wie es ist“. Bei der Beantwortung der Frage: „Wer soll der Träger der Schullasten sein?“ führt Dr. M. unter anderem aus: „So erfreulich die Entwickelung ist, welche das preußische Volksschulwesen in den drei letzten Jahrzehnten genommen hat, als eine organische Entwickelung kann sie im ganzen kaum betrachtet werden, sondern nur als eine gewaltige, an unzähligen Stellen vorgenommene Flickarbeit, durch die bisher nur die schreiendsten Übelstände beseitigt worden sind. Diese langsame

Entwickelung ist in erster Linie durch die Art veranlaßt, wie die Kosten aufgebracht werden. Ein Gedanke von höchster Absurdität wäre es, wenn jemand die Unterhaltung der einzelnen Gerichte, der einzelnen Bataillone, Postämter usw. den Gemeinden oder Kreisen übertragen wollte; aber für die Volksschulen, die in einem modernen Staate dieselbe Stellung einnehmen müssen, hält man diese Art der Unterhaltung nicht nur für ausreichend, sondern gleichsam für natürlich... Die meisten Gemeinden haben eher einen Polizisten oder Nachtwächter angestellt, als einen Lehrer." Er zitiert endlich des verstorbenen Kultusministers Dr. Bosses Ansicht über den Wust der Instruktionen und Reglements und redet der Weiterentwickelung der Schule das Wort. Ein fesselnd geschriebenes Buch zum Nachdenken, das die Dinge so schildert, wie sie sind und weiteste Verbreitung verdient.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

115. 1. Trüper, J. **Ein Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge.** 28 Seiten Oktav. Kostenlos zu beziehen durch die Verlagsbuchhandlung. Langensalza, 1905. Hermann Beyer u. Söhne.

2. Ament, Dr. W. **Das Projekt eines Kongresses für Kinderkunde, Kindererziehung und Jugendfürsorge.** 11 Seiten Oktav. Sonderabdruck aus der Zeitschrift: „Die experimentelle Pädagogik", I. Band, 1905, Seite 168 bis 176. Leipzig, 1905. Otto Nemnich.

Beide Broschüren bringen zuerst den Text eines Aufrufes zu dem in den Titeln genannten Kongresse, sodann private Stimmen dazu, und endlich den Bericht über eine Vorbesprechung zu Berlin am 28. Januar 1905. Johannes Trüper ist ausführlicher, Dr. phil. Wilhelm Ament kürzer. Bei beiden überrascht vor allem die Vorführung einer überaus großen Zahl von Vereinen, Instituten, Zeitschriften usw., die auf dem hier gemeinten Gesamtgebiete bereits tätig sind. Über Abgrenzung und Benennung dieses Gebietes gab es viel interessante Meinungsstreitigkeiten. Der einfachste Vorschlag, von „Paidologie" zu sprechen (Trüper, S. 12 f.), scheint leider am wenigsten gefallen zu haben; wahrscheinlich behält der Ausdruck „Kinderforschung und Jugendfürsorge" recht. Wir erfahren dabei auch (S. 17) ein weniges über die Geschichte der ganzen Bewegung. Ein Versehen scheint darin zu liegen, daß einer der Vorschlagenden für die Arbeitsgliederung des Kongresses u. a. von „Geschichte der körperlichen Anthropologie des Kindes" spricht (S. 22), während er doch nicht historische, sondern systematische Themen meint. Sehr erfreulich sind die Proteste gegen unnötiges Um und Auf eines Kongresses (S. 19 und 23). Unter den einzelnen Punkten befindet sich auch der Plan zu einem „Verwahrungsgesetz" gegenüber Geisteskranken und vermindert Zurechnungsfähigen (S. 21). Als kleine Anstößigkeiten nennen wir den mehrmaligen Gebrauch des zwar beliebten, aber falsch gebildeten Wortes „anormal" statt der beiden richtigeren Worte „abnorm" und „anomal"; sodann die unverständliche Pointierung der richtigen Klage über Vordrängung der Schulhygiene vor andere Teilgebiete, durch die Worte (S. 12): „Es gibt keine Psychologie — es gibt keinen Binet, keinen Meumann mehr!"

Mit einer merkwürdigen, allerdings durch unsere unvollkommene Pädagogik erklärlichen Einseitigkeit hat man bisher die Erforschung der Psychologie des heranwachsenden Menschen auf die Kinderstufe beschränkt und die Lebensstufe des Jugendalters beiseite gelassen, obschon in diesem gerade Probleme auftauchen, die praktisch und theoretisch von höchster Bedeutung sind. Damit hängt auch die bekannte Vernachlässigung der Pädagogik des Berufes gegenüber der Pädagogik der Allgemeinbildung zusammen. Jetzt werden Spuren davon merklich, daß man diese Lücken zu fühlen beginnt. Im Aufrufe selbst wird u. a. das betont, was an den Universitäten fehlt. Mit Recht verlangt man eigene Lehrstühle an allen Universitäten für die Normalpädagogik; wenn aber außerdem eigene Lehrstühle an allen Universitäten für die „Experimentelle Psychologie" gefordert werden, so möchten wir davor nur dringend warnen, da dann diese Psychologie den philosophischen Boden und die Philosophie eine ihrer wichtigsten Grundlagen verlieren würde. Natürlich ist auch die Klage berechtigt (S. 17), daß das Gebiet des Studiums über das Kind und über die Kindheit in den Lehrprogrammen unserer Universitäten so gut wie brach liegt. Allerdings würde es wiederum verkehrt sein, dafür etwa einen eigenen Lehrstuhl zu verlangen.

Ein Stück von dem unsererseits betonten Jugendalter ist berücksichtigt worden durch einen Vorschlag von Geheimrat Prof. Binswanger in Jena, der „vor allem

das Alter von beginnender Pubertät bis zur Geschäfts- und Strafmündigkeit berücksichtigt" wünscht (S. 22). Endlich fordert Dr. Klumker in Frankfurt a. M. u. a. das Thema: „Die Bedeutung der Berufsausbildung in der Erziehung" (S. 24). Dieses Thema „soll die Notwendigkeit, auch die Berufsausbildung als einen Teil der Erziehung zu behandeln, beleuchten und besonders auf die Fragen der Berufsausbildung anormaler Kinder eingehen". „Für alle Organisationen der Kinderfürsorge bildet die Berufsausbildung der ihnen anvertrauten Kinder den Abschluß und den Prüfstein dieser Fürsorge." „Alle Schutzmaßregeln finden in ihr ihren Angelpunkt." „Vorbereitet würde der Vortrag am besten durch eine Erhebung über die Fragen in allen deutschen Erziehungsorganisationen aller Art. Einiges schriftliches Material darüber ist auch schon vorhanden." Die hier gemeinten Fragen formuliert der Antragsteller ebenfalls. Allerdings tut es uns leid, zu sehen, daß auf diesem Wege wahrscheinlich wiederum nur untere Stufen der Pädagogik in Angriff genommen werden, und daß ihre höchsten Stufen, also die der Gelehrten- und Künstlerbildung, wohl abermals in typischer Weise vernachlässigt werden.

Berlin-Halensee. **Dr. Hans Schmidkunz.**

116. Hartmann, Prof. Dr. und Weygandt, Dr. med. et phil., Privatdozent in Würzburg. **Die höhere Schule und die Alkoholfrage.** Zwei Vorträge auf der 21. Mitgliederversammlung des Deutschen Vereins gegen Mißbrauch geistiger Getränke. 60 S. 8°. Berlin W. 15. Mäßigungsverlag. 40 Pf.

Die gegenwärtig an unseren Schulen herrschenden Zustände schildert Weygandt mit den Worten: „Es wird der Alkoholgenuß mäßigen Grades genehmigt und der Alkoholgenuß unmäßigen Grades geübt." Die Tatsachen, die Hartmann anführt, stehen nicht im Widerspruch mit dieser Behauptung. Aus den sehr beachtenswerten Vorschlägen, die zur Bekämpfung des Übels gemacht werden, sei namentlich der von Hartmann ausführlich entwickelte Gedanke erwähnt, bei Schulausflügen geistige Getränke nicht zu gestatten. Auch die Belehrung der Jugend über die Wirkung geistiger Getränke wird eingehend behandelt. Die Bedenken, die vielfach gegenüber den enthaltsamen Schülervereinigungen bestehen, erweist Hartmann als unbegründet.

Aus den Ausführungen Weygandts erscheint namentlich der Hinweis auf die Beziehungen zwischen Alkoholwirkung und Pubertät bemerkenswert. Nach einigen Bemerkungen über Beeinflussung des Gedächtnisses, der Auffassung, des Willens, der Muskelleistungen durch den Alkohol heißt es: „Vergleichen wir diese Alkoholwirkung mit der Eigenart des Pubertätsalters, so findet sich ein auffallender Anklang mancher Züge dieses Entwickelungsalters an die erregende Wirkung des Alkohols. Die erwachende Geschlechtslust und das zunehmende Gefühl der Muskelkraft mit dem Drang, sie zu betätigen, die Glieder zu recken, findet ebenso ihr Analogon in der Alkoholwirkung, wie auch die leicht gehobene Stimmung und die Erleichterung und vielfach auch Lockerung der assoziativen Verbindungen und selbst die Neigung, in Reimen und Zitaten zu sprechen, Reden zu halten und darauf loszulärmen. Es ist ein überraschender Beleg für das Dichterwort: Die Jugend ist Trunkenheit ohne Wein. Sollen nun diese von der Natur gegebenen Neigungen des Entwickelungsalters noch gereizt und gesteigert werden durch das Gift der geistigen Getränke? Das wäre gerade so, als wollte man im Frühling bei der beginnenden Sonnenwärme die Gewächse erst recht in das Treibhaus bringen und noch durch künstliche Erhitzung ihre natürlichen Triebe beschleunigen." Auf Grund dieser Erwägungen erklärt Weygandt den Genuß geistiger Getränke in den Entwickelungsjahren für besonders bedenklich.

Mehr als von bloßen Verboten erwartet Weygandt mit Recht von „Gegengewichten" in Gestalt von Leibesübungen, die dem Bedürfnis nach Betätigung des Muskelsystems Rechnung tragen und eine wohltätige Ermüdung bringen, oder Beschäftigung mit Musik, Literatur und dgl. Dementsprechend verwirft er auch bloße Abstinenzvereine unter den Schülern, sondern empfiehlt eine Vereinigung mit positiver Parole, etwa einen Verein zur Pflege der Musik usw., in dessen Satzungen jedoch die Abstinenz festzulegen wäre.

Beide Vorträge bieten eine Fülle von Anregungen; die Veröffentlichung ist um so wertvoller, als die Beziehungen der höheren Schule zur Alkoholfrage noch sehr wenig behandelt worden sind.

Baden-Baden. **E. Werner.**

117. Hohmann, L. **Die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung.** Ein Ratgeber für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzielende Vorbildung des Lehrers. Erste Reihe: Die Mittelschullehrerprüfung. 1. Heft: Geschichte der Pädagogik. Bearbeitet von L. Hohmann, Rektor. 88 S. 80 Pf. — Zweite Reihe: Die Rektoratsprüfung. 3. Heft: Deutsch. Von W. Vorbrodt, Seminaroberlehrer. 93 S. 1 Mk. 5. Heft: Naturwissenschaften. Von Dr. L. Imhäuser, Seminaroberlehrer. 78 S. 80 Pf. Breslau. Ferd. Hirt.

Die Hefte wollen den Lehrer in seinem Streben nach Weiterbildung unterstützen. Sie wollen ihm auf Grund der neuen Prüfungsordnung als Wegweiser dienen und ihn zugleich in das Studium des gesamten Wissensgebietes einführen. Diesem Zwecke entspricht in erster Linie ein äußerst reichhaltiges, sachlich geordnetes, zuverlässiges Verzeichnis der einschlägigen Literatur, in dem die hervorragenden Werke nach ihrem wesentlichen Inhalte und ihrer Eigenart kurz gekennzeichnet sind. Die fachwissenschaftlichen Ausführungen über die einzelnen Zweige der behandelten Unterrichtsgebiete wollen nur zeigen, worauf es beim Studium ankommt; sie bieten also nicht eine Krücke dar, auf der man notdürftig durchs Examen humpeln könnte. Die Reformbestrebungen der Gegenwart sind durchweg berücksichtigt; doch ist stets ein vermittelnder Standpunkt gewahrt. In der Bearbeitung der einzelnen Gebiete durch anerkannte Fachmänner liegt die Gewähr für die Zuverlässigkeit dieses Ratgebers. Man kann sich daher seiner Führung auf dem Wege der Weiterbildung getrost anvertrauen. **W. H.**

118. Pfalz, Dr. Franz. **Fritz Spaltehol z, der junge Volksschullehrer.** Plaudereien aus der Sturm- und Drangzeit. Leipzig. Richard Wöpke. 3 Mk., geb. 4 Mk.

Der Verfasser hat sich durch sein vortreffliches Buch „Ein Knabenleben vor 60 Jahren" weiteren Kreisen schon in bester Weise bekannt gemacht. Mit diesem steht das vorliegende Werk in innerem Zusammenhange, bildet aber ein für sich abgeschlossenes Ganzes. Der Knabe ist erwachsen und Lehrer geworden. Durch Entbehrungen, eifriges Streben und Seelenkämpfe kommt er zu geistiger und seelischer Reife. Sturm innen — Sturm außen: die Erzählung hat das Jahr 1848 mit seinen Vor- und Ausklängen zum lebensvoll ausgemalten Hintergrunde. Jeder Lehrer und jede Lehrerfrau, aber auch jedes andere deutsche Gemüt wird von dem guten Buche Freude und Förderung haben.

Pankow-Berlin. **Albert Liepe.**

119. Freymut, Ernst. **Prügel in der Schule?** Für Eltern, Erzieher, Lehrer, Schulbehörden und wen es sonst angeht vom schulmännischen Standpunkte beleuchtet. 43 S. Dresden-A. Oscar Damm. Preis 70 Pf.

Der Verf. beleuchtet die Prügelstrafe vorwiegend vom Standpunkte der höheren Schule aus; doch treffen seine auf reicher Erfahrung beruhenden Ausführungen zum großen Teile auch für die Volksschule zu. Der Vorschlag auf S. 9: „Zum Lernen unlustige, renitente, unaufmerksame, zum Stören des Unterrichtes geneigte höhere Töchter auf einer Elementarschule unterzubringen", dürfte wohl nicht ernst gemeint sein. Im übrigen kann man dem Verf. nur zustimmen, wenn er zu dem Ergebnis kommt, daß die körperliche Züchtigung in der Schule nicht ganz entbehrt werden könne; selbstverständlich darf sie nur als „letztes Mittel" angewendet werden.

Heide. **Wetter-Ruhr.**

120. Kahnis, H. **Kurze Morgengebete in Bibelsprüchen und Liederversen.** Für den Schulgebrauch zusammengestellt. Leipzig. Abel u. Müller. Brosch. 1 Mark.

Die vorliegende Sammlung enthält 92 Morgengebete, welche 1. für alle Jahreszeiten und 2. für besondere Zeiten (Kirchenjahr) bestimmt sind. Jeder Gruppe ist ein Bibelspruch vorangestellt, dem das Gebet dem Sinne nach entspricht. Da ein Überfluß an derartigen Sammlungen nicht vorhanden ist und dieselbe eine reiche und passende Auswahl enthält, so machen wir gern darauf aufmerksam.

Bamberg. **Ragösen.**

121. **Tromnau, Adolf. Länderkunde** mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. Ausgabe B für Präparandenanstalten. Nach den ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 bearbeitet von Dr. Emil Schöne, Seminaroberlehrer. 412 S. Halle a. S. Hermann Schrödel. Geh. 4 Mk., geb. 4,50 Mk.

Das Werk ist für Lehrer bestimmt, die sich nicht für Lehrbücher erwärmen können, welche in ihrem Lehrstoff dem Seminar und der Präparandenanstalt gleichzeitig dienen wollen. Über die Grundsätze, nach denen der Verfasser den Stoff ausgewählt, verteilt und bearbeitet hat, findet sich das Nähere in der Zeitschrift für Schulgeographie (XXIII, 3. Heft) und in den Pädag. Blättern (XXX, S. 575). — Das Buch bietet weit mehr Stoff, als in den Präparandenanstalten bewältigt werden kann. Die Gelegenheit zur klaren Hervorhebung des „Warum" und „Weil" läßt der Verfasser zuweilen unbenutzt vorübergehen. Das formell bildende Moment des geographischen Unterrichtes darf aber auf den Seminarvorbereitungsanstalten hinter der „Kenntnis der erdkundlichen Gegenstände und Sicherung des unentbehrlichen Gedächtnisstoffes" durchaus nicht zurücktreten. **Wr.**

122. **Gempeler-Schletti, D. Heimatkunde des Simmentals.** Mit 87 Illustrationen und einer Karte des Simmentals. Bern, 1904. A. Francke.

Das schöne Simmental kenne ich persönlich und weiß deshalb auch dies prächtig und reichhaltig illustrierte Buch zu schätzen. Es hat in erster Linie den Zweck, den Fremden das Tal lieb und wert zu machen, und deshalb eben ist auch die Einrichtung eine überwiegend praktische, und zwar eine so praktische, daß zumal der Lenker Badegast es besonders ins Herz schließen wird. Darum bespricht denn auch das Buch das Simmental selbst und sein Klima, seine Gebirge, Straßen, Pässe, Eisenbahnen, Gewässer, Wälder, seine Flora und Fauna, seine Gliederung, seine Wohnart und seine Haussprüche, sein Volk nach Art und Beschäftigung, seinen Charakter, seine Mundart und sein Volkstum, seine Sitten und Gebräuche, seine Kultur und seine verdienstvollen Männer, besonders wichtige Naturereignisse. Endlich folgt ein den Naturwissenschaftler speziell interessierendes eingehendes „Verzeichnis der Flora des Klusgebietes in der Stockhornkette".

Für den Folkloristen ganz besonders interessant ist das, was sich auf den höchst eigenartigen Dialekt bezieht; auch die Sagen sind wertvoll, wenn auch ihre geringe Zahl zu bedauern ist. Dasselbe gilt von dem Abschnitt über Naturereignisse, der von 881 bis 1900 datiert; schade, daß hier keine bestimmten Belege vorhanden sind! Der allgemeine Hinweis auf „Chroniken" kann nicht genügen, und es ist zu hoffen, daß in der nächsten Auflage dieser Mangel ausgeglichen wird. Dafür aber ist der Abschnitt besonders zu loben, der die höchst interessante Mundart behandelt.

Jedenfalls ein wertvolles Buch und allen speziell zu empfehlen, die der Lenker Kur zuliebe auf längere Zeit im Simmentale verweilen.

Berlin. **L. Freytag.**

123. **Scheel, Dr. Willy. Deutschlands Seegeltung.** Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis von Deutschlands Flotte und ihrer Bedeutung in Krieg und Frieden. Halle a. S., 1905. Waisenhaus.

Das Buch ist offiziell empfohlen und verdient diese Empfehlung wirklich ohne Einschränkung, zumal es sich von jedem, für einen jeden Deutschen nur widerwärtigen Chauvinistengeschrei durchaus fernhält. Der Leser erfährt von den Anfängen einer preußischen und deutschen Flotte, von ihren traurigen Schicksalen, von ihrer Wiederbelebung und ihrer langsamen, dann kräftigen Entwickelung, von ihrer Bedeutung und ihrer Unentbehrlichkeit für die Nation; er erfährt auch, daß unsere Flotte keinen bedroht und lediglich dazu bestimmt ist, uns zu schützen. Die besten Männer haben mitgearbeitet, und durch das ganze Buch geht ein frischer, froher, für keinen zurechnungsfähigen Ausländer beleidigender Zug.

Von ganz besonderem Interesse sind die Kapitel, die von der Kriegführung zur See, von der Organisation der deutschen Marine und Schiffsbauten, und Schiffstypen handeln; das alles sind sehr ernsthafte Dinge, und sie geben namentlich unreifen jungen Leuten, die in kurzer Frist Admirale werden möchten, recht viel zu denken.

Das Buch ist wirklich der besten Empfehlung würdig.

Berlin. **C. Schröder.**

124. a) Baumgartner, Andreas, Prof. a. d. Kantonsschule in Zürich. **Lese- und Übungsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichtes.** Zürich, o. J. Art. Institut Orell Füßli. Preis geb. 1,60 Mk.

b) Hug, J., Prof. a. d. Kantonsschule in Zug. **Kleine französische Laut- und Leseschule mit phonetischen Erläuterungen.** Mit einem Begleitwort von Prof. A. Andró, Lektor a. d. Universität Lausanne. Zürich, o. J. Art. Institut Orell Füßli. Preis geb. 1,30 Mk.

Zu a). In diesem mit großer Sorgfalt bearbeiteten Buche tritt die Muttersprache in den Hintergrund; das Französische soll Unterrichtssprache sein und auch zu Aufsätzen verwendet werden. Den Ausgangspunkt bildet stets ein Lesestück, an welches sich Fragen schließen, die aber nicht nach Art der gebräuchlichen Questionnaires das Abfragen und Besprechen lehren wollen, sondern mehr zusammenfassender Natur sind, damit der Schüler das Wesentliche festhalte, und damit er nicht lange nach Stoff für schriftliche Betätigung suchen müsse. Auch enthält das Buch einige Musterlektionen für den Anschauungsunterricht, ein kleines Lustspiel aus der Schülerwelt, 50 Nummern für Gesprächsübungen und schriftliche Arbeiten und eine kurze Grammatik mit Übersetzungsbeispielen. Zur Unterstützung der Gedächtnisarbeit wird ab und zu die Etymologie herangezogen; besonderer Nachdruck wird auf die Einprägung wichtiger Wendungen und der Rektionsverhältnisse gelegt. Wir sind der Meinung, daß dem Verf. sein Vorhaben, einen brauchbaren Leitfaden für die französische Konversation, Komposition und Grammatik auf knappem Raum zu liefern, durchaus geglückt ist.

Zu b). Während K. Plötz in seiner systematischen Darstellung der französischen Aussprache sich vorzugsweise an den Lehrer wendet, soll das vorliegende Werkchen in der Schule selbst durchgenommen werden, da nach Ansicht des Verf. die Anleitungen, welche die Grammatiken hinsichtlich der Aussprache bieten, meist sehr spärlich und ungenügend sind. Das Buch ruht auf phonetischer Grundlage; es wird demnach im ersten Teile der Laut als solcher behandelt, während der zweite und der dritte Teil sich mit dem Laute und seinen Verbindungen im Worte und im Satze beschäftigt. Theorie und Praxis sind streng auseinandergehalten: auf der linken Seite befinden sich die Regeln, auf der rechten die Übungen. Eine sog. phonetische Schrift hat man aus praktischen Gründen nicht angewandt. Der Verf. will vor allem auf die Qualität der Laute einwirken; doch hat er „von der Unterscheidung allzu freier und vielfach sehr unbestimmter Vokalnuancen (wie z. B. die Unterscheidung in offene, halboffene und geschlossene a-, o-, ou-, u- und i-Laute) Umgang genommen", was freilich unseres Erachtens nicht allenthalben Billigung finden dürfte. Den Gebrauch des Buches denkt sich der Verf. so, daß je nach den Verhältnissen der Klasse fünf bis zehn Minuten jeder Stunde auf die Übungen — Chor- und Einzellesen — verwendet werden. — Als Gewährsmänner sind Koschwitz, Lesaint, Monnet, Passy, Plötz, Viëtor u. a. genannt. Übrigens ist auch eine gekürzte Ausgabe für Schüler erschienen, welche bloß den praktischen Teil, also die Übungen, enthält.

Die Ausstattung sowohl des Baumgartnerschen wie des Hugschen Werkchens ist in jeder Hinsicht vorzüglich.

Dresden. Dr. R. Faust.

125. 1. Peters, Hermann. **Der Arzt und die Heilkunst in der deutschen Vergangenheit.** Monographien zur deutschen Kulturgeschichte. Bd. III. Mit 153 Abbildungen und Beilagen nach den Originalen aus dem 15. bis 18. Jahrhundert. Leipzig, 1900. Eugen Diederichs. 4 Mk.

2. Magnus, Hugo. **Sechs Jahrtausende im Dienste des Äskulap.** Breslau, 1905. J. U. Kern (Max Müller). 5 Mk.

Es ist entschieden ein glücklicher Gedanke der Verlagsbuchhandlung gewesen, eine Kulturgeschichte der einzelnen Berufsstände herauszugeben. Die Monographie von Hermann Peters führt das allmähliche Werden des ärztlichen Standes von seinen ersten dürftigen Anfängen in deutschen Landen und seine Schicksale im Wandel der Zeiten vor Augen. Es wird dabei nicht bloß auf den Arzt im eigentlichen Sinne Rücksicht genommen, sondern auch auf die Berufe, welche, wie derjenige der Hebamme, der Pflegerin und des Apothekers, mit dem Heilgeschäfte nahe Berührung haben. Ebenso finden die Fragen der ärztlichen Vorbildung, die Theorien über Entstehung der Krankheiten, die wichtigsten mittelalterlichen Krankheiten selbst, die Art der Heilung

und das Bäderwesen bei der Charakteristik der einzelnen Zeitabschnitte ihre eingehende Schilderung. Recht anschaulich ist auch die bedeutungsvolle Revolution in der Medizin dargestellt, die durch das Auftreten des Paracelsus gegen die Anschauungen der hippokratischen Schule entstand und ohne die die neuere, ungeahnt großartige Entfaltung der Heilkunst kaum denkbar wäre. Als Gesamtergebnis des geschichtlichen Werdens zeigt sich die Tatsache, daß der Arzt für innere Krankheiten immer Ansehen genoß, während die Geschichte des Wundarztes und Chirurgen ein sehr langsames Aufsteigen einer zuerst verachteten sozialen Schicht bedeutet. Der Verfasser entwirft keine künstlerisch phantasievollen kulturgeschichtlichen Bilder; seine Schreibart ist sachlich und nüchtern, aber allgemein verständlich, und die von dem Verlage in reicher Menge wiedergegebenen vorzüglichen Illustrationen aus alten, schwer zugänglichen Werken bilden eine sehr erwünschte Beigabe zum Texte und verhelfen dazu, den Geist der alten Zeit und das Leben und Treiben unserer Altvordern recht plastisch vor uns erstehen zu lassen.

Nicht bloß im Hinblick auf die deutsche Vergangenheit, sondern von einem höheren Gesichtspunkte aus betrachtet Prof. Magnus die Entwickelung der Medizin. Das zeigt schon der Titel des Buches: „Sechs Jahrtausende im Dienste des Äskulap". Er bietet indessen keineswegs, wie man vermuten könnte, eine systematische Darstellung der Geschichte der Medizin, sondern lediglich eine Zusammenstellung von Einzelessays über verschiedene, den ärztlichen Stand und die ärztliche Kunst berührende Gegenstände. Der Verfasser steht souverän über seinem Stoffe; er greift aus der Fülle seines historischen Wissens gerade das heraus, was von entwickelungsgeschichtlicher Bedeutung und von allgemeinem Interesse ist. Er untersucht unter eingehender Berücksichtigung der jeweiligen Weltanschauung die Wandlungen, die sich in der Auffassung der Menschen vom Krankheitsbegriff und vom Heilvorgang vollzogen haben; er stellt dem Leser mit Lebensplastik vor Augen, welche Rolle der Arzt, die Ärztin und der Kurpfuscher im Laufe der Zeiten spielten, und behandelt die Stellung, die die Medizin zu den großen Weltanschauungen des Altertums und der Neuzeit, insbesondere zum Christentum einnahm. Er legt nicht, wie Peters, Gewicht darauf, seinen Stoff so zu gruppieren, daß, um unbedingte kulturgeschichtliche Genauigkeit zu erzielen, alles auf eine bestimmte Periode Bezügliche bei der Schilderung derselben auch erwähnt wird. Seinem mehr künstlerisch gerichteten Sinne, der das Gesamtbild der Entwickelung nie aus den Augen läßt, widerstrebt diese Art der Darstellung. Nirgends ist er ein nüchterner, trockener Gelehrter, immer bleibt er großzügig, lebens- und temperamentvoll in der Schilderung. Seine Darstellung ist im eleganten Vortragston gehalten und mit geistreichen, witzigen Stellen, oft voll sarkastischen Humors durchwürzt, so daß das Lesen großes Vergnügen bereitet. Sein Streben geht nicht bloß dahin, die Geschichte der Medizin vorzutragen, sondern er hegt dabei den Wunsch, daß seine Leser die Lehren der Geschichte auch beherzigen, und in den geistigen und Standeskämpfen der Gegenwart als Kampfesprogramm verwerten sollen. Diese Tendenz erkennt man deutlich an den scharf pointierten Schlußsätzen jedes Abschnittes, von denen als charakteristisch besonders der gegen das Frauenstudium gerichtete und die kurze, bestimmte Forderung der Aufhebung der Kurierfreiheit hervorzuheben sind.

Rostock. **Dr. Paul Symank.**

126. Kösters, E. **Natur und bildende Kunst.** Anregungen zur Pflege des Kunstsinnes in höheren Schulen. Paderborn, 1905. Schöningh.

Die kleine Schrift ist erschienen als Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums zu Brühl über das Schuljahr 1904 bis 1905. Sie enthält die zurzeit wiederholt aufgestellte Forderung, daß die höhere Schule neben der Ausbildung der intellektuellen und moralischen Kräfte des Zöglings auch das Gemüt desselben in gebührender Weise zu berücksichtigen haben. Das geschieht durch Ausbildung der ästhetischen Kräfte, durch Erziehung zum Kunstgenuß. Dabei kommt die Tonkunst, Dichtkunst und vor allem die bisher zu wenig beachtete bildende Kunst in Frage. Über den Gang und die Art dieser Erziehung, besonders auch über die Bedeutung des Zeichenunterrichtes dabei gibt der Verfasser beherzigenswerte Winke. Freilich könnte schon das Schulhaus durch Stil und ornamentale Ausstattung auf Sinn und Gemüt des jugendlichen Besuchers wirken, wenn man nämlich Schulgebäude erbauen würde, wie man Post-, Bahn- und Gerichtspaläste errichtet. Aber wo geschieht das?

Halle a. d. Saale. **Dr. Söhns.**

127. Blümel-Pflügers **Aufgaben zum Zifferrechnen.** Heft 1 bis 3 neu bearbeitet von Vorschullehrer J. Walter, Heft 4 bis 7 neu bearbeitet von Oberlehrer K. Türk. Breslau, 1905. E. Morgenstern.

Heft 1: Das Rechnen im Zahlenraum von 1 bis 10, von 1 bis 20 und von 1 bis 100. Preis 30 Pfg.

Heft 2: Die vier Grundrechnungsarten im unbegrenzten Zahlenraume. Preis 40 Pfg.

Heft 3: Die vier Grundrechnungsarten mit mehrfach benannten Zahlen. Preis 40 Pfg.

Heft 4: Die vier Grundrechnungsarten mit unbenannten und benannten ganzen Zahlen und Dezimalzahlen. Preis 40 Pfg.

Heft 5: Die vier Grundrechnungsarten mit Brüchen. Verwandlung der Brüche in Dezimalzahlen und umgekehrt. Einfacher Dreisatz. Preis 40 Pfg.

Heft 6: Zusammengesetzter Dreisatz nebst Kettensatz. Die verschiedenen Prozentrechnungen. Termin-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Preis 40 Pfg.

Heft 7: Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel. Flächen- und Körperberechnung. Preis 30 Pfg.

Die hier getroffene Anordnung und Zergliederung in einzelne Hefte entspricht den Lehrplänen aller höheren Schulen; Heft 7 dürfte speziell für Realschulen oder höhere Bürgerschulen berechnet sein. Diese Sammlung ist außerordentlich reichhaltig; jedem neuen Kapitel oder jeder neuen Rechnungsart gehen ganz gelöste Aufgaben als Musterbeispiele voraus, an denen sich der Schüler Rat holen kann; ferner sind Regeln und Erklärungen noch hinzugefügt. Am Ende jedes Abschnittes stehen eine Reihe von Wiederholungsaufgaben, an denen der Schüler sich auch ohne den Lehrer üben und an denen er das Gelernte wiederholen kann.

Die vorliegende Sammlung gehört entschieden zu den besten, die wir haben; sie reicht in jedem Hefte für eine Klasse vollkommen aus, sie ist handlich, beschwert nicht erheblich die Mappe des Schülers, und ihre Anschaffung ist stets nur mit geringen Kosten verbunden. Die Aufgaben selbst sind sehr gut gewählt, ihre Fassung klar und in den Zahlen möglichst einfach. Wir möchten diese Sammlung allen höheren Lehranstalten, an denen die Frage einer Neueinführung eines Rechenbuches erörtert wird, angelegentlichst zur Einführung empfehlen. Auch der Druck und die Ausstattung entspricht allen neueren Anforderungen.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

V. Mitteilungen.

1.

Der 2. Verbandstag des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands wird in der Zeit vom 17. bis 19. April d. J. in **Eisenach** abgehalten werden.

Den Festvortrag wird Direktor Keller-Frankfurt a. M. über die Aufgabe des höheren Lehrers — eine Kunst auf gelehrter Grundlage — halten. Referate werden dann noch erstattet: von Professor Dr. Hartmann-Leipzig über die Hygiene und die höhere Schule, und von Direktor Block-Wimpfen über die staatliche Gleichbewertung des höheren Lehrerstandes mit anderen akademisch gebildeten Berufsständen nach Rang und Gehalt.

Der wichtigste Antrag ist vom Verein akademisch gebildeter Lehrer in Elsaß-Lothringen gestellt; er bezweckt eine Anrechnung der Militärjahre nach einheitlichen Grundsätzen im ganzen Deutschen Reiche herbeizuführen.

Seitens des geschäftsführenden Ausschusses sind die großartigsten Vorbereitungen zum Empfang der zahlreichen Teilnehmer getroffen worden.

Anmeldungen nehmen Professor Dr. Heubach und Oberlehrer Dr. W. Nicolai entgegen.

2.

Die 17. **Hauptversammlung des Vereins für Schulreform** findet am 7. und 8. April d. J. zu **Stettin** statt. In der öffentlichen Versammlung wird Professor Dr. Viereck-Braunschweig einen Vortrag halten. Das Thema lautet: „Warum brauchen wir Realschulen, Oberrealschulen und Reformschulen?“ Zur Beratung stehen dann noch folgende Punkte: 1. die Verlegung der gesamten Unterrichtszeit auf den

Vormittag; 2. die Verhandlungen des Jahres 1905 zur Hebung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes, mit besonderer Berücksichtigung der Reformschulen; 3. Schritte zur Verwirklichung einer sechsklassigen lateinlosen Mittelschule; 4. ein näherer Zusammenschluß der Schulvereine. (Hann. Courier Nr. 26128.)

3.

Waldschulen oder Walderholungsstätten. Der Erlaß des Kultusministers, durch den die Provinzialschulkollegien auf die von unserer Nachbarstadt Charlottenburg eingerichteten Waldschulen hingewiesen werden und eine Unterstützung gleicher Bestrebungen in anderen Kommunen auf Befehl des Kaisers ausdrücklich anempfohlen ist, wird die Errichtung solcher Schulen hier und da in der nächsten Zeit voraussichtlich zur Folge haben. Es wird dabei nicht ausbleiben, daß die Aufmerksamkeit sich auf Berlin lenkt, dessen Stadtverordnete vor einigen Wochen es abgelehnt haben, dem Beispiele Charlottenburgs zu folgen. Es wird ferner nicht ausbleiben, so wird uns von Prof. Dr. Hellwig geschrieben, daß man gegen die Reichshauptstadt wiederum den Vorwurf erhebt, daß sie auf schulpolitischem Gebiete erheblich im Rückstande sei, wie man es ja in Kreisen, die sich offenbar in die eigentümlichen Verhältnisse einer Stadt von mehr als zwei Millionen Einwohner nicht hineinversetzen können, der Stadt arg verdenkt, daß sie ihren Bürgern noch immer die Reformschulen vorenthält. Solchen Angriffen gegenüber, die wohl zu erwarten sind, mögen die Verhältnisse, wie sie bei Errichtung von Waldschulen für Berlin sich gestalten würden, vornehmlich durch Aufstellung von Zahlenangaben beleuchtet werden.

Wir gehen davon aus, daß eine kommunale Einrichtung allen den Kreisen, für die sie in der Idee bestimmt ist, auch in der Praxis zugänglich gemacht werden muß, sowie zweitens davon, daß Waldschulen eben in der Organisation, in der Charlottenburg sie ins Leben gerufen hat, hier allein in Betracht gezogen und ihre Verhältnisse unserer Erörterung zugrunde gelegt werden.

Es muß für Berlin als feststehend angenommen werden, daß — die Gründung von Waldschulen vorausgesetzt — alle Kinder zu ihnen mit der Stadt- oder der Straßenbahn befördert werden. Nun betrug die Zahl der Gemeindeschulkinder in Berlin am 1. November 1905 225216. Nach der Veröffentlichung, die jüngst Prof. Dr. Hartmann auf Grund der Berichte der Berliner Schulärzte gegeben hat, dürfte die Zahl der Schüler, für die auf Grund ihres Gesundheitszustandes die Aufnahme in eine Waldschule wünschenswert wäre, 10 Prozent betragen. Es wären also täglich 22500 Kinder hin und her zu befördern.

Wir wollen die gewaltige Schwierigkeit nicht erörtern, die dieser Transport an sich bieten müßte, auch nicht fragen, wo in der Nähe Berlins die Wälder sind, in denen die Schüler untergebracht werden sollen. Wir wollen allein die Kosten in Betracht ziehen.

Setzen wir für diese pro Kind den Preis einer Schülermonatskarte auf der Straßenbahn = 3 Mk. an, so ergibt sich ein monatlicher Aufwand von 67500 Mk. und ein halbjährlicher — indem wir die Sommermonate allein in Betracht ziehen — von 405500 Mk.

Diese große Summe bietet für den ins Auge gefaßten Zweck keinen unmittelbaren Nutzen, da das Fahren in der Eisen- oder Straßenbahn doch keineswegs an sich als etwas hygienisch Wohltätiges angesehen werden kann, und so muß schon hier jedem sich die Frage aufdrängen, ob denn nicht Einrichtungen getroffen werden können, durch die dieses tote Kapital zu einem dem vorliegenden Zweck unmittelbar dienenden gemacht werden kann.

Wir haben es mit 22500 Kindern zu tun. Wir nehmen an, daß sie einen Unterricht empfangen sollen, der sie ebenso fördert wie der in dem Schulorte selbst, aber weniger Stunden umfaßt. Das Mittel hierzu muß die Verminderung der Schülerzahl jeder Klasse sein. Wir nehmen also an, es sitzen in jeder Klasse 22 Schüler, die in 2½ Stunden täglich unterrichtet werden: 44 Schüler hätten dann zusammen am Tage 5 Stunden Unterricht und würden damit die Kraft eines Lehrers mit wöchentlich 30 Stunden voll, ja übervoll ausnutzen. Wir brauchen also rund 500 Lehrer bzw. Lehrerinnen, um jene Kinder zu unterrichten, und die erste Frage muß sein: Woher kommen diese Lehrkräfte? Die erste Anwort wird wohl sein: Von jenen Schulen in der Stadt, denn wenn so und so viel Schüler die Waldschule besuchen, so brauchen sie am anderen Orte keine Lehrer; an diesem werden ebensoviel disponibel, wie dort gebraucht werden.

Wir lassen wiederum den Einwand außer acht, welche organisatorische Kunst dann mit jedem Sommer diese Lehrkräfte aus dem Schulkörper Berlins herausziehen und mit dem Herbste wieder einstellen soll. Aber jene Lehrkräfte werden auch gar nicht disponibel.

Berlin hat zurzeit 4870 Schulklassen; es würden also, wenn vom 1. April an 22500 Schüler in den Wald ziehen, durchschnittlich aus jeder Klasse 4 bis 6, also rund 5 Schüler genommen. Könnte dabei aber auch nur eine einzige Lehrkraft etwa durch Zusammenlegen einzelner Klassen gespart werden? Das wird wohl niemand behaupten.

Und wenn es möglich wäre, diese Lehrkräfte zum Beginn des Sommers zu beschaffen, was sollte mit ihnen im Winter geschehen? Man könnte es doch nicht wie die Hotelbesitzer in frequenten Badeorten machen, die zur Zeit der „Hochsaison" eine Schar von Kellnern und Zimmermädchen einstellen, die sie nachher wieder entlassen. Jene Lehrer müßten mit vollem Gehalt bis zum Frühjahr „zur Disposition gestellt" werden. Wenn man nun aber bedenkt, daß dieses Gesamtgehalt eine Million erheblich übersteigen würde, so wäre das doch eine Vergeudung städtischer Gelder, der schwerlich jemand das Wort reden kann.

Wollte man nun aber jene Organisation, die für die Waldschulen im Sommer bestanden hat, auch im Winter festhalten und die Kinder gesondert von den übrigen unterrichten lassen, so bedürfte man für diesen Zweck Schulhäuser, deren Anlage unlukrativ wäre, da sie den Sommer über leer ständen. Nehmen wir an, daß jede Gemeindeschule im Durchschnitt 800 Schüler umfaßt, so wären gegen 28 Schulgebäude mit allem, was dazu gehört, zu errichten und das Terrain dazu zu erwerben. Und wie sollten jene Kinder, die über ganz Berlin verteilt wohnen, sich in jenen 28 Gebäuden zusammenfinden?

Man sieht aus diesem allen: was — abgesehen von den sonstigen Schwierigkeiten — in Berlin gegen die Errichtung von Waldschulen spricht, das ist nicht die Höhe der erforderlichen Ausgaben an sich, sondern das ist ihre höchst unwirtschaftliche Verwendung, indem sie dem vorschwebenden Zweck zum guten Teile nicht unmittelbar zu dienen vermögen.

Nun wird man vielleicht einwenden, man habe die Sache eben dadurch, daß man sie auf die großen Verhältnisse Berlins übertrug, absichtlich ad absurdum führen wollen. Allein da es sich hierbei doch nicht um irgendeine Nippessache handelt, die man auf den Putztisch stellt, um dann mit Stolz sagen zu können: „Seht, so etwas haben wir auch!" so ist nicht einzusehen, wie sie anders behandelt werden soll als in dem Umfange, den sie notwendig annehmen muß. Und wenn man selbst alle jene Zahlen auf die Hälfte reduzierte, so bliebe des Unzweckmäßigen und Unrentablen noch genug übrig. Auch muß man wohl bedenken, daß jene 90 Prozent unserer Schüler, die nach dem Abzuge der Waldschüler uns verbleiben, durchaus nicht strotzend von Gesundheit sind. Auch für sie sind Einrichtungen zur Kräftigung ihrer Gesundheit wie Anlage von Spielplätzen, Wanderung ins Freie, Badegelegenheiten usw. hochwillkommen, und es dürfte schwerlich gerecht erscheinen, für jene 10 Prozent so gewaltige Summen auszugeben und die 90 Proz. leer zu lassen.

Alle jene Mängel, die der Waldschule anhaften, vermeiden die Walderholungsstätten, mit denen die Erteilung von Schulunterricht verknüpft ist. Hier sind die Beförderungskosten minimal, die Kinder leben Tag und Nacht im Walde und vermeiden das nervenaufregende Fahren in der Bahn, die getroffenen Einrichtungen können das ganze Jahr hindurch ausgenutzt werden, und in bezug auf Pflege und Lehrpersonal läßt sich eine feste Organisation schaffen.

Wir glauben daher, daß die städtischen Behörden von Berlin den richtigen Weg eingeschlagen haben, indem sie die Einrichtung von Waldschulen verwarfen und Errichtung von Walderholungsstätten für Kinder, in denen diese auch Unterricht erhalten, ins Auge faßten. (Berliner Tageblatt Nr. 79.)

4.

Kaufmannsdeutsch, Schule und Presse. Zu unserem Artikel „Schlechtes Kaufmannsdeutsch" erhalten wir von einem Leser des „Berl. Tgbl.", „der zwanzig Jahre auf dem kaufmännischen Drehschemel gesessen" hat, folgende Zuschrift:

Die Bemühungen des Herrn Dr. Adalbert Silbermann um die Besserung der deutschen Sprache im brieflichen Verkehr des Handelsstandes sind mit Freuden

anzuerkennen. Bevor indessen mit Hoffnung auf befriedigenden Erfolg an diese Frage herangetreten werden kann, dürfte es angemessen sein, nach der Quelle des tief eingewurzelten Übels zu suchen.

Zunächst ist es wohl die Schule, die trotz der vielen in hohem Maße schätzenswerten Fortschritte auf allen Gebieten des Unterrichtswesens der deutschen Sprache immer noch nicht den ihr gebührenden Rang unter den Lehrfächern einräumt. Wie viele von den Schülern, die die Volksschule verlassen oder die auf dem Gymnasium die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst erworben, sind imstande, einen ganz einfachen, stilistisch und grammatikalisch einwandfreien Brief zu schreiben? Im Gebrauch der deutschen Sprache so ungewandt, wie man es kaum voraussetzen sollte, kommen die jungen Leute dann in die kaufmännische Lehre. Nachdem sie im ersten Jahre die Maulwurfsarbeiten, kleine Gänge, das Kopieren der abzusendenden, das Sortieren und Wegpacken der angekommenen Briefe gelernt, werden sie allmählich zur Erledigung von leichten Korrespondenz- und Buchhaltungsarbeiten herangezogen. Als Muster dienen ihnen hierbei natürlich die Werke der älteren Gehilfen. Und der strebende Lehrling setzt sich hin und studiert die alten Kopierbücher, um aus ihnen nach und nach des flotten kaufmännischen Stils Herr zu werden. So erben sich die alten Sünden von Kopierbuch zu Kopierbuch, von Lehrling zu Lehrling fort, und so kommt es dann, daß das kaufmännische Deutsch seit Menschenaltern wohl kaum eine Wandlung zum Besseren erfahren hat.

Der von vielen Seiten in Anspruch genommene Chef oder Geschäftsführer hat in den seltensten Fällen Zeit zur Schulmeisterei übrig. Er durchfliegt die oft stattliche Anzahl von Briefen, die täglich zur Unterschrift vor ihm liegen, und wenn nicht gerade grobe Irrtümer, technische Unrichtigkeiten darin enthalten sind, setzt er seine Unterschrift darunter. Auf Schönheitsfehler, die ihm oft genug auffallen mögen, kann er nicht näher eingehen. Für ihn ist die Hauptsache, daß der Sinn der Briefe zutreffend ist und daß alles schnell von statten geht.

Wo soll nun der Handlungsgehilfe ein reines, korrektes Deutsch lernen? Die vielen sportlichen Zerstreuungen, deren die jungen Leute in ihren freien Stunden zur Kräftigung ihres Körpers heutzutage bedürfen, lassen nicht viel Muße für das Studium klassischer Lektüre. So beschränkt sich die Mehrzahl der Handelsjünger wohl auf das tägliche Lesen der Zeitung. Und in der Presse wird — ohne den Herrn Schriftgelehrten irgendwie zu nahe treten zu wollen — leider nur zu oft gegen die Schönheit der Sprache verstoßen. Der Grund hierfür liegt wohl zum größten Teil in der steten Hast, in der alle Zeitungsarbeiten vollbracht werden müssen. Diese an allen Ecken und Enden zutage tretende Hast scheint mir überhaupt die Mutter aller Mängel zu sein, die unserer alltäglichen Sprache in so reichem Maße anhaften.

Um unsere Sprache im allgemeinen und die des Kaufmannes im besonderen zu bessern, ist vor allem eine gründliche Ausbildung in der Schule nötig. Nächstdem müssen die Herren Vorgesetzten in den kaufmännischen Kontoren, soweit es ihre knapp bemessene Zeit irgend zuläßt, die von ihren Angestellten verfaßten Briefe sich recht gründlich ansehen. Und im übrigen ist jeder junge Mann daran zu gewöhnen, daß er bei allem, was er niederschreibt, etwas nachdenkt, seine Redewendungen und Satzbildungen sich gehörig klarmacht.

Hat die Schule das Fundament gelegt, sind den Schülern die Sprachregeln vernunftmäßig beigebracht, ist das Sprachgefühl in ihnen geweckt und durch vielseitige Übungen nach Kräften gefördert worden, so wird es dem jungen Kaufmann nicht schwer werden, mit der deutschen Sprache umzugehen, ohne ihr fortwährend wehezutun. Gute, mit Aufmerksamkeit vorgenommene Lektüre wird dann das Weitere zur Vollendung seiner Schriftgewandtheit tun. (Berliner Tageblatt Nr. 79.)

5.

Frauenberuf und Mädchenerziehung. (Zur bevorstehenden Mädchenschulreform.) Ein Schulmann schreibt uns im Hinblick auf die im Kultusministerium zusammentretende Konferenz über den Ausbau der höheren Mädchenschulen:

Wenn früher von öffentlichen Bildungsfragen die Rede war, verstand es sich von selbst, daß dabei immer nur die Knaben gemeint waren. Nur für sie war ja Form und Grad der erlangten Schulbildung von unmittelbarer praktischer Bedeutung für das Fortkommen im Leben. Ihnen galt daher im wesentlichen das Interesse der

Eltern, der Öffentlichkeit, der Parlamente. Selbst die staatliche Fürsorge bewegte sich bis vor nicht sehr langer Zeit, von der Volksschule abgesehen, fast ausschließlich in dieser Richtung.

Daß wir in dieser Beziehung heute durchaus veränderten Zuständen gegenüberstehen und die Mädchenerziehungsfrage ebenbürtig in den Kreis der großen Kulturinteressen aufgerückt sehen, ist ein imponierender Erfolg entschlossener Selbsthilfe.

Ohne die bahnbrechende Mitwirkung des großen deutschen Fachvereins für das höhere Mädchenschulwesen zu unterschätzen, darf man doch anerkennen, daß es die überzeugenden Ideen der organisierten Frauenbewegung waren, was seiner Propaganda die tatkräftige Teilnahme der deutschen Stadtverwaltungen zuwendete, denen die höhere Mädchenschule ihre äußere Existenz verdankt.

Als der Staat sich dann der neuen Aufgabe auch seinerseits annahm, fand er die Arbeit der Grundlegung getan. Er brauchte sie zunächst nur zu sanktionieren, ihrer einheitlichen Fortführung die Wege zu ebnen.

Ist das in den Maibestimmungen vom Jahre 1894 in Hinsicht auf das Bildungsniveau im ganzen wie auf die Festsetzung der Lehrziele und Zeitmaße im einzelnen auch nicht gerade glücklich geschehen, so sollte darum doch ihre hohe grundsätzliche Bedeutung nicht verkannt werden.

Dieselbe beruht nicht bloß darin, daß die Bestrebungen um offizielle Gleichbewertung der weiblichen Bildungsansprüche wenigstens im Prinzip anerkannt wurden, sondern vor allem in der organisatorisch entscheidenden Erkenntnis, daß Gleichheit des Bildungswertes keineswegs Gleichheit des Bildungsweges bedingt; daß mithin unbeschadet der gleichen Bildungshöhe, der weiblichen Naturanlage und den künftigen Lebenszielen doch durch eine entsprechende Eigenart des Bildungsinhaltes, also durch besondere Schulen, Rechnung zu tragen sei.

Dieser Grundsatz und seine konsequente Anwendung gegenüber den mancherlei städtischen Anträgen auf Genehmigung von Vollgymnasien für Mädchen hat es verhütet, daß eine Knabenschulform, deren Reformbedürftigkeit heute mehr und mehr eine Tatsache des öffentlichen Bewußtseins wird, nun auch noch auf die weibliche Jugend ausgedehnt wurde.

Daraus werden gewisse zuversichtliche Schlüsse berechtigt sein in Hinsicht auf die verantwortungsvolle Aufgabe, die mit der heutigen Ministerialkonferenz in das Stadium der endgültigen Lösung tritt: den inneren Ausbau der höheren Mädchenschule.

Nicht die Wertbegriffe einer vergangenen Kulturepoche werden, wie zu hoffen steht, diesem großen Werk Maß und Richtschnur geben, sondern die Zeichen der Zeit, in der wir leben. Schon der natürliche Beruf des Weibes, die Ehe, bedarf für die Folge einer ganz anderen Vorsorge, als er bisher erfuhr. Das weitverbreitete Unvermögen der modernen Frau zur Führung des Haushaltes, zur Wahrnehmung des Mutterberufes, zur geistigen Interessengemeinschaft mit dem Mann hat Übelstände des Familienlebens verschuldet, die auf die Dauer geeignet sind, die Familie als Quellgebiet physischer, geistiger und sittlicher Volkskraft zu entwerten. Sie lassen eine von Grund aus veränderte Erziehung der Mädchen als Gebot der nationalen Selbsterhaltung erkennen.

Dazu kommt als weiterer zwingender Anlaß die hochgesteigerte und noch dauernd weiter zunehmende Beteiligung der Frauen am Erwerbsleben, seien es die hauswirtschaftlichen Berufe, die soziale Hilfstätigkeit, die gewerblichen Berufe, die öffentlichen Beamtenstellungen im Staats- und Kommunaldienst oder die akademischen Berufe. Mag der Zudrang zu diesen Berufen seinen Grund haben in der Sorge ums tägliche Brot oder in dem Verlangen der Bessersituierten nach einem befriedigenden Lebensinhalt durch geregelte Berufsarbeit: in jedem Falle ist es eine Pflicht der Billigkeit, das Recht auf Arbeit als ein Menschenrecht auch der anderen Hälfte der Menschheit unbeschränkt zuzuerkennen, ihre Ausrüstung zur Arbeit in öffentliche Pflege zu nehmen. Damit erweist das bürgerliche Gemeinwesen zugleich auch sich selbst einen nicht geringen Dienst, denn es befähigt die Frauen solchergestalt in gesteigertem Maße für einen Wirkungskreis, für den sie sich schon längst durch rühmliche Leistungen legitimiert haben: die ehrenamtliche Mitarbeit an den öffentlichen Arbeiten.

Ein sehr bedeutsamer Teil dieser Aufgaben ist von Natur so geartet, daß er die weibliche Mitwirkung nicht nur ohne Schaden verträgt, sondern ihrer zur vollendeten

Lösung bedarf, derjenige nämlich, wo die öffentliche Tätigkeit die der Familie teils zu ergänzen, teils zu ersetzen berufen ist: das Erziehungswesen, die Armenpflege, die Jugendfürsorge außerhalb der Schule. Wir haben allen Grund, die weibliche Arbeit auf diesen Gebieten für voll anzusehen. Die wohltätige Einrichtung des schulmäßigen Haushaltungsunterrichtes samt der Vorbereitung der erforderlichen Fachlehrkräfte ist auf ihre Initiative zurückzuführen. Und was an Ansätzen zur Jugendfürsorge neben der Schule besteht, ist ebenfalls zu einem erheblichen Teil Frauenwerk.

Erwägt man endlich, daß in Zukunft die wirtschaftlich selbständige Frau aller Voraussicht nach auch in politischer Hinsicht schwerlich in dauernder Unmündigkeit verharren wird, so hat man einen gewissen Rundblick über die total veränderte Situation der Frauenwelt im modernen Kulturgefüge und über die Fülle von neuen und eigenartigen Bildungsbedürfnissen, die dem heranwachsenden Frauengeschlecht daraus erstehen.

Diese letzteren sind es nun, die durch ihre Abstufung nach dem sozialen Höhengrad weiblicher Betätigung einerseits die Richtlinien für die Organisation der entsprechenden Schulgebilde geben, andererseits jedem einzelnen derselben seine spezielle Erziehungsaufgabe nach Ziel, Inhalt und Verfahren vorzeichnen.

Für die höhere Mädchenschule, um die es sich hier allein handelt, würde daraus etwa dieses folgen:

1. Eine grundsätzlich veränderte Auffassung der Erziehungsaufgabe im ganzen.

Die Zeiten, wo sie dahinleben durften wie die Lilien auf dem Felde, sind vorüber. Sie brauchen heute statt eines abstrakten, schöngeistigen Bildungsideals das konkrete: die reale Welt der Gegenwart denkend zu begreifen, um sich dereinst in ihr handelnd zu bewähren. Und diesem veränderten Ziel muß die Wahl des Erziehungsweges entsprechen: statt der übermäßigen Pflege der rezeptiven Neigungen und Fertigkeiten durch Wissensfülle die Ausbildung des produktiven Vermögens durch Schärfung des Verstandes in Denkkraft und Urteil; statt der einseitigen Entwickelung des Gemütes in der passiven Richtung des ästhetischen Genießens die Vertiefung nach der Seite des Tatbedürfnisses, der Tatkraft.

2. Eine dementsprechende Umwertung der Bildungsstoffe und der didaktischen Gesichtspunkte.

Zunächst muß der **Sachunterricht**, seiner fundamentalen Bedeutung entsprechend, auch wirklich als Fundament des Bildungsprozesses behandelt werden. Ist er als solches dem Sprachunterricht auch nicht dem Range nach überzuordnen, so muß er doch in der didaktischen Stufenfolge überall den zeitlichen Vortritt haben, weil jeder Sprachunterricht ohne solche grundlegende Bekanntschaft mit der Welt der Menschen und Dinge das Begriffsgebäude, mit dem er schaltet, in die Luft baut, statt solider Erkenntniswerte mit Redensarten operiert, Phantasten und Schwätzer erzieht.

Er wird zu diesem Zwecke nicht nur von unten auf durch einen umfassenden Anschauungsunterricht gründlich vorzubereiten, sondern auch im späteren Verlauf erheblich zu verstärken sein. Die Naturwissenschaften beanspruchen als Grundlage unserer heutigen Kultur eine ganz andere Rücksicht als bisher, und den Bildungswert der Mathematik den Mädchen vorzuenthalten, liegt nicht die mindeste Berechtigung mehr vor, seitdem er durch systematische Versuche auch dem weiblichen Verstande zugänglich und heilsam erfunden ist.

Im weiteren wären dann dem **Sprachunterricht** selbst — abgesehen von solcher zweckmäßigeren Einordnung — noch einige Änderungen von wesentlicher Bedeutung zu wünschen: eine entschiedene Bevorzugung des Deutschen vor den fremden Sprachen, und in diesen wiederum, der Weltlage und dem literarischen Wertverhältnis gemäß, die Überordnung des Englischen über das Französische; außerdem aber im gesamten Sprachunterricht eine wirksamere Übung im praktischen Gebrauch der Sprachen, wie denn überhaupt in allen Fächern die durchgreifende Zweckbeziehung auf das reale Leben als höchstes Gesetz der unterrichtlichen Behandlung bewußter und fruchtbarer zur Geltung zu bringen wäre — „angewandte Wissenschaft"!

Im **technischen Unterricht** endlich würde vor allem ein verstärkter und verbesserter Betrieb des Zeichnens und Turnens zur harmonischen Ausgestaltung des Erziehungswerkes, zur Erhöhung der Lebenstüchtigkeit und Freudigkeit zu befürworten sein.

3. Die Vorbereitung auf den hausmütterlichen Beruf durch eine besondere schulmäßige Veranstaltung.

Was in dieser Beziehung in einer stetig zunehmenden Reihe von Städten für die Volksschülerinnen geschehen ist, hat sich als ein so vorzügliches Erziehungsmittel bewährt, daß es als natürlicher Abschluß des Bildungsganges auf die Mädchenschulen sämtlicher Grade übertragen zu werden verdient. Nur dürfte die Übung des hauswirtschaftlichen Wissens und Könnens, die sich auf das Nahrungs-, Wohnungs-, Bekleidungsbedürfnis sowie auf die ökonomischen Seiten des Haushaltes erstreckt, noch eine Ergänzung finden durch ein hygienisches und pädagogisches Praktikum über Kindespflege.

4. Die Fürsorge für weitergehende wissenschaftliche Bildung der schulentwachsenen Mädchen.

Dafür kann, nachdem die hier und da versuchten freien „Fortbildungskurse" de omnibus et quibusdam aliis als ein Danaergeschenk erkannt sind, nur noch ein schulgerechter mehrjähriger Oberbau auf die abgeschlossene höhere Mädchenschule in Frage kommen, dessen wünschenswerte Eigenart darzulegen hier nicht der Ort ist. Als das grundsätzlich Richtige würde eine Gestaltung der Art erscheinen, daß die Teilnehmerinnen durch Absolvierung des vollständigen Lehrganges, wobei die Wahlfreiheit zwischen der humanistischen und der realistischen Studienrichtung zu eröffnen wäre, zur Universität gelangen können, andererseits aber für solche, die das nicht wollen, auch schon jeder einzelne Jahreskursus ein in sich abgeschlossenes Ganze bietet.

Mit diesen vier Reformforderungen würden wir die Aufgaben, die das Leben unserer Tage der Erziehung des künftigen Frauengeschlechtes stellt, im wesentlichen als gelöst erachten.

In eine abschließende Formel geprägt, würden sie den Unterschied des neuen Erziehungssystems von dem gegenwärtigen etwa dahin bestimmen: daß an die Stelle der dekorativen Grundrichtung eine durch und durch praktische treten möge — nicht in dem kleinlichen Sinne, daß das Mädchen der Zukunft in allen Lebenslagen satt zu essen habe, sondern daß sie dem Pflichtenkreise, in den sie das Schicksal beruft, ein würdiges Mitglied sei. (Berliner Tageblatt Nr. 40.)

6.

Die Schulkonferenz und die höhere Mädchenschule. Am 23. und 24. Januar hat in Berlin unter dem Vorsitz des Kultusministers die von diesem einberufene Konferenz getagt, welche über die Umgestaltung des höheren Mädchenschulwesens beraten und die Richtlinien besprechen sollte, welche künftig die höhere Frauenbildung leiten sollen. Die Liste der 45 Teilnehmer an der Konferenz läßt erkennen, daß die Staatsregierung das Bestreben hatte, alle Richtungen zu Worte kommen zu lassen. Provinzialschulräte und Regierungsräte, Direktoren öffentlicher höherer Mädchenschulen, Leiterinnen privater Lehranstalten, akademisch und seminaristisch vorgebildete Lehrer und Lehrerinnen, Leiterinnen von Fortbildungskursen für Frauen, Geistliche der verschiedensten Richtungen, Parlamentarier, Universitätsprofessoren, zahlreiche Führerinnen der Frauenbewegung, Männer und Frauen in gleicher Zahl — in der Tat: man wird in dieser Sache künftig der Regierung nicht vorwerfen können, daß sie die Interessenten nicht habe hören wollen. Eine Gruppe scheint allerdings nicht vertreten, nämlich die der Mütter, soweit sie Vereins- und Parteibestrebungen fernstehen und ihr Augenmerk wesentlich auf das praktische Bedürfnis ihrer Töchter und ihrer Familien richten. Es will uns überhaupt scheinen, als wenn es zuweilen zweckmäßig wäre, daß der Standpunkt der praktisch orientierten Familienmutter in der Frauenbewegung stärker zum Ausdruck käme, als das vielfach der Fall ist. Bei der Konferenz in Berlin wird übrigens der Ausfall nicht schädlich gewirkt haben, da die Familienväter doch sicher über die Meinungen ihrer Gattinnen unterrichtet und von diesen mitbeeinflußt in die Verhandlungen eingetreten sein werden. Der Verlauf der Konferenz hat offenbar von Anfang bis zu Ende ein besonders feierliches Gepräge getragen. Der Kultusminister führte selbst den Vorsitz während der zwei arbeitsreichen Tage; die Konferenz wurde durch Verlesen eines Handschreibens der Kaiserin eröffnet; Exzellenz Studt gab den Konferenzmitgliedern ein glänzendes Abendessen; ein starker Stab von vortragenden Räten des Kultusministeriums nahm am ganzen Verlaufe der Verhandlungen teil; am zweiten Tage der Konferenz wurden die Mitglieder zur Vorstellung im Königlichen Schauspielhause geladen, und endlich wurde ein Teil der Mitglieder am Tage nach Schluß der Verhandlungen von der Kaiserin empfangen,

welche begreiflicherweise ein warmes Interesse für alle die hierher gehörenden Fragen hat. Angesichts dieses äußeren Verlaufes der Konferenz wird man die Hoffnung hegen dürfen, daß ein so feierlich gestalteter Akt einige Gewähr dahin bietet, daß aus der in weiten Kreisen gewünschten Reform nun recht bald wirklich etwas Tüchtiges werde.

Was nun eigentlich auf der Schulkonferenz verhandelt worden ist, kann leider nicht in vollem Umfange berichtet werden, weil die Sitzungen hinter verschlossenen Türen stattfanden. Es ist aber natürlich vielerlei durchgesickert, und es sei in Ergänzung des bereits Mitgeteilten hier einiges wesentliche zusammengestellt.

Die Einheitsschule für die grundlegende höhere Frauenbildung der Zukunft soll das siebenjährige „Lyzeum" sein, das sich auf einer dreijährigen Vorschule aufbaut, die mit dem Lyzeum verbunden sein kann, aber nicht verbunden sein muß. Die Lehrziele der Vorschule sind dieselben wie für die Vorschule der höheren Knabenlehranstalten. Der zehnjährige Schultypus, den die bisher gültigen Bestimmungen nur unwillig zuließen, hat also nach zwölfjährigem Kampfe in den beteiligten Kreisen gesiegt. Um aber Härten vermeiden zu können, soll es den bestehenden höheren Mädchenschulen gestattet sein, Namen und Einrichtung beizubehalten; aber freilich werden nur die Lyzeen als höhere Lehranstalten anerkannt und den Provinzial-Schulkollegien unterstellt werden, und es ist erwünscht, daß alle bestehenden Anstalten sich einem der neugeschaffenen Typen anpassen. Die durch die Lyzeen vermittelte Bildung soll der auf Realschulen zu erreichenden gleichwertig sein, Gleichartigkeit aber nicht erstrebt werden; besonders soll das Deutsche auf den Lyzeen gründlich und umfassend behandelt werden. Abschlußprüfungen werden für die Lyzeen nicht vorgesehen; die Abgangszeugnisse sollen aber die Berechtigungen gewähren, welche mit der Versetzung nach Obersekunda verbunden sind, soweit diese für Mädchen in Betracht kommen. Rumpfschulen von mindestens vier aufsteigenden Klassen sind unter dem Namen Prolyzeen zulässig.

Auf der einheitlichen Grundlage des Lyzeums sollen sich künftig alle weiteren Bildungsmöglichkeiten für Frauen aufbauen. In Aussicht genommen sind drei Arten drei- oder vierjähriger „Oberlyzeen", welche der Oberrealschule, dem Realgymnasium und dem Gymnasium entsprechen. Von diesen Anstalten unterscheiden sich aber die neuen Anstalten zunächst dadurch, daß in jeder der drei Schularten ein Fach in den Mittelpunkt tritt, so daß man von einem mathematischen, einem lateinischen und griechischen Oberlyzeum sprechen kann. Als zweiter Vorzug dieser Lehrpläne wird gerühmt, daß eine weitgehende Wahlfreiheit bezüglich der einzelnen Fächer eine individuelle Bildung sehr begünstigen soll. Hier drängt sich uns der Gedanke auf, daß eine vierte Art von Oberlyzeum hinzugefügt werden möchte, nämlich das „deutsche Oberlyzeum", das auf nationalem Wege zu höherer allgemeiner Bildung und zur Universität führen könnte, und dem sicher eine große Zukunft bevorstände, ja das sogar vorbildlich für die höheren Knabenschulen zu werden vermöchte.

Wir gehen von dem Grundsatze aus, daß die höhere Mädchenschule — Verzeihung! das „Lyzeum" — der Zukunft ein Maß von Bildung vermitteln muß, das für die gebildete Frau unserer oberen und mittleren Stände ausreicht. Im Lyzeum muß also der Schwerpunkt für die geistige Arbeit unserer weiblichen Jugend künftig liegen. Die Oberlyzeen sind dazu bestimmt, eine Minderheit von jungen Mädchen aufzunehmen, welche das Bedürfnis fühlen, sich nach zehnjähriger Schulzeit noch weiter zu bilden, insbesondere nach bestandener Reifeprüfung die Universität zu beziehen, wozu Neigung und Not ja heutzutage viele Frauen treibt, die aber immer den zukünftigen Hausfrauen gegenüber eine Minderheit darstellen werden. Alles möchte vermieden werden, was die Oberlyzeen künstlich zu füllen geeignet wäre. Also — völlige Trennung der Oberlyzeen von den Lyzeen. Die räumliche Verbindung beider Anstalten soll angeblich zugelassen werden; sachliche Scheidung der Lehrpläne aber ist unumgängliches Erfordernis. Nichts im Lehrplane des Lyzeums darf nur im Hinblick auf das Oberlyzeum zugelassen werden. Unbedingt muß die Versuchung ferngehalten werden, die Arbeit des Oberlyzeums zu erleichtern, indem Teile der Arbeit auf das Lyzeum abgewälzt werden. Wir würden hierher Lateinkurse der Oberklassen im Lyzeum rechnen, von denen in der Presse geredet ist, soweit diese Kurse nicht als eine Art Privatunterricht auftreten, von dem der übrige Unterricht völlig unberührt bleibt und den das Lyzeum nicht mit Gabelung in den oberen Klassen vorsieht, welche im übrigen glücklich vermieden zu sein scheint. Ganze Arbeit wäre erwünscht. Eine neue, wirklich deutsche Schule fordert unsere Zeit für Deutschlands weibliche Intelligenz!

Von allen Mitgliedern der Schulkonferenz, mit denen ich Fühlung gewann, hörte ich das Streben nach Einigkeit rühmen, von dem die Verhandlungen getragen waren. Das will viel sagen bei der Zusammensetzung der Konferenz, in welcher die widerstrebendsten Ansichten zusammengeführt wurden. Die Tatsache berechtigt aber auch zu den schönsten Hoffnungen. Die Staatsregierung hat gesehen, wie allen Anschauungen, die sich auf dem Gebiete der Frauenbewegung begegnen, eine einheitliche Regelung der grundlegenden Frauenbildung höher steht als die Verwirklichung der eigenen Einzelmeinung. Möchte dieses Ziel erreicht werden! Jede Regelung dieser Fragen, auch die denkbar beste, wird ihre Gegner finden, und vom Tage an, da die Veröffentlichung der neuen Bestimmungen erfolgt, wird für die nächste Neuordnung gestritten werden. Das wird aber hoffentlich unsere Staatsregierung nicht hindern, jetzt ein nationales Werk aus einem Guß zu schaffen, und zwar gerade auf dem Gebiet der Frauenbildung, wo es viel zu sühnen gibt. (Hann. Courier Nr. 2603.)

7.

Frequenz der deutschen Universitäten im Wintersemester 1905/06. An sämtlichen 21 Universitäten des Deutschen Reiches befinden sich im laufenden Semester 42 390 Studierende, worunter 138 immatrikulierte Frauen; mit 2876 Hörern und 1769 Hörerinnen beträgt die Gesamtfrequenz 47 035. Von den Studierenden sind 38 835 Reichsdeutsche und 3555 Ausländer. Gegen das letzte Semester mit 41 900 Studierenden beträgt die Steigerung etwa 400 und gegen das Vorjahr mit 39 719 2671. Die Gesamtzahl wie die Jahreszunahme übersteigt die Zahlen der früheren Jahre ganz erheblich. Im einzelnen studieren: evangelische Theologie 2186, katholische Theologie 1680, Rechtswissenschaft bzw. Staatswissenschaften 12 160, Medizin 6907, einschließlich 710 Zahn- und 117 Tierheilkunde, Philosophie, Sprachen oder Geschichte 9915, Mathematik oder Naturwissenschaften 6125, ferner, soweit überhaupt von den einzelnen Universitäten besonders aufgeführt, Pharmazie 1481, Staatswissenschaften 1774, Forstwissenschaft 162. Gegen das Vorjahr ist die Zahl der Theologen und Juristen fast ganz gleich geblieben, die Mediziner haben um etwa 600 zugenommen; die Jahressteigerung von 2671 fällt daher zum größten Teil, etwa 2000, den philosophischen Fakultäten, und innerhalb derselben den beiden Hauptfächern, Geschichte bzw. Naturwissenschaften, zu. Der Tiefstand bei den evangelischen Theologen, eine Folge der Überfüllung in den 1880er Jahren, hält demnach immer noch an. 1830 betrug ihre Zahl 4267, sie ging 1851/52 auf 1614 zurück und hob sich wieder 1860/61 auf 2550, sank dann nochmals auf 1502 im Winter 1876/77, um dann rasch bis auf 4799 im Sommer 1888 zu steigen. Wenn man die beträchtliche Steigerung der evangelischen Bevölkerung seit 1830 in Betracht zieht, ist der Zugang zur evangelischen Theologie zurzeit ein ganz ungenügender, der sich, wenn nicht bald eine Besserung eintritt, in absehbarer Zeit überall im evangelischen Kirchendienste fühlbar machen wird. Nach den Frequenzziffern des laufenden Semesters steht Berlin mit 8081 Studierenden wieder an erster Stelle; dann folgen München mit 5147, Leipzig mit 4224, Bonn mit 2908, Halle mit 2025, Breslau mit 1860, Göttingen mit 1719, Freiburg mit 1641, Tübingen mit 1536, Straßburg mit 1459, Münster mit 1445, Heidelberg mit 1443, Marburg mit 1370, Würzburg mit 1354, Jena mit 1057, Gießen mit 1043, Erlangen mit 1024, Königsberg mit 1004, Kiel mit 749, Greifswald mit 692 und zuletzt Rostock mit 609. Gegen das Vorjahr hat sich eine wesentliche Verschiebung in der Lokation der Universitäten nach der Besucherzahl ergeben. Münster ist von der 14. auf die 11. Stelle vorgerückt und hat Marburg, Würzburg und Heidelberg überholt, Jena rückte von der 16. auf die 15. Stelle und überflügelte Gießen, Würzburg sank von der 12. auf die 14. Stufe, Heidelberg von der 11. auf die 12. (Hann. Courier Nr. 26 024.)

8.

Die Haftpflicht der Lehrer. Zur Haftpflicht ist vom Landgericht in Stettin ein pommerscher Lehrer verurteilt worden. Auf einem Schulfeste, an dem der Lehrer etwa 150 Kinder zu beaufsichtigen hatte, war von den Schülern mit einem Pusterohr geschossen worden. Nach Beendigung des Spieles und der Verteilung der Preise nahm ein Knabe ohne Wissen des Lehrers noch einmal das Rohr und traf unglücklicherweise mit dem Bolzen das Auge eines Mitschülers. Das verletzte Auge erblindete, und die Sehkraft des anderen Auges läßt ebenfalls nach. Das Gericht verurteilte den Lehrer

zur Zahlung einer Entschädigung und einer Rente, indem es begründete, daß es unabweisliche Pflicht des Lehrers gewesen sei, nach Kräften dafür zu sorgen, daß auch die unbeobachteten Kinder kein Unheil stiften können. Er hätte dafür sorgen müssen, daß die Pusterohre nach Beendigung des Schießens nicht mehr erreicht werden konnten, was am besten dadurch bewirkt worden wäre, wenn er die Rohre einer zuverlässigen Person zur Aufsicht übergeben hätte. Die Unterlassung sei der Verstoß gegen die gesetzliche Aufsichtspflicht. Der Schadenersatz, gegen den der Lehrer versichert ist, wird sich auf etwa 30000 Mk. belaufen. (Hann. Courier Nr. 26050.)

9.

Der preußische Kultusminister und der französische Minister des öffentlichen Unterrichtes und der schönen Künste haben eine Vereinbarung getroffen, um den seit langem geplanten und mehrfach erwähnten **Austausch von deutschen und französischen Lehramtskandidaten** an den beiderseitigen höheren Knabenschulen zur Förderung des fremdsprachlichen Unterrichtes an den höheren Knabenschulen beider Länder zu begründen und zu sichern. Die preußischen höheren Knabenschulen nehmen eine Anzahl französischer Lehramtskandidaten auf mit dem Auftrage, entsprechend der Anweisung vom 27. März 1905 französische Konversationsübungen mit den Schülern zu veranstalten. Ebenso treten preußische Lehramtskandidaten bei den französischen höheren Knabenschulen ein, um deutsche Konversationsübungen nach den Bestimmungen des französischen Ministeriums vom 15. Februar 1904 abzuhalten. Die französischen Kandidaten erhalten zur Bestreitung der Aufwendung für Wohnung und Verköstigung eine monatliche Vergütung von 100 Mk., die Ferien eingerechnet, die in die Zeit von ihrem Eintritt bis zu ihrem endgültigen Austritt fallen. Die preußischen Kandidaten erhalten in den französischen Anstalten Wohnung und Verköstigung. Ein Abkommen mit der englischen Regierung entspricht in den wesentlichen Punkten der vorstehenden Vereinbarung mit der französischen Unterrichtsverwaltung; jedoch wird in England und Schottland in der Regel nicht freie Wohnung und Verpflegung, sondern entsprechend dem diesseitigen Verfahren eine Vergütung von 65 bis 70 Pfd. St. (1300 bis 1400 Mk. auf das Jahr) gewährt. Für die Assistentenstellen im Auslande sind in der Regel Kandidaten vorzuschlagen, die in der zweiten Hälfte des Seminarjahres stehen und die nach den bis dahin mit ihnen gemachten Erfahrungen zu der Erwartung berechtigen, daß sie das erste Vorbereitungsjahr mit gutem Erfolge vollenden werden. In erster Linie werden neusprachliche Lehramtskandidaten in Aussicht genommen; es können sich aber auch Kandidaten anderer Lehrfächer melden, die mit den Elementen des Französischen oder Englischen vertraut sind und die sich in diesen Sprachen weiterzubilden beabsichtigen. In der Regel wird den Kandidaten eine Beihilfe zur Ausrüstung und zur Bestreitung der Reisekosten bewilligt.

(Hann. Courier Nr. 26078.)

10.

Ableistung der einjährig-freiwilligen Militärpflicht. Ein von einem Truppenteil zu Fuß (Provinz Hannover) als dienstuntauglich abgewiesener Einjährig-Freiwilliger wurde von der Ober-Ersatzkommission nur als tauglich zum Dienst zu Pferde befunden. Da ihm jedoch die Mittel zum Dienst bei einer berittenen Truppe fehlten, meldete er sich ordnungsgemäß wieder bei demselben Infanterie-Truppenteil zum Diensteintritt. Dieser lehnte seine Einstellung ab, weil er der Ansicht war, daß der Freiwillige als dienstunbrauchbar ausgemustert werden müsse. Der Kriegsminister hat hierauf entschieden, daß ein solches Verfahren nicht den Absichten des Gesetzgebers entspreche und die Entziehung der Militärpflicht begünstige. Der Freiwillige habe beim Infanterie-Truppenteil versuchsweise eingestellt werden müssen. Sei seine Dienstuntauglichkeit später festgestellt, so habe er zur Disposition der Ersatzbehörden entlassen und später der Ersatzreserve usw. überwiesen werden müssen.

11.

Mittlerer Forstdienst und Kommunalbehörden. Über Vorbereitung und Anstellung im königlichen Forstschutzbereich sind am 1. Oktober 1905 neue Bestimmungen in Kraft getreten, die nach einem Ministerialerlasse vom 30. Januar 1906 auch auf die kommunalen usw. Forstverwaltungen anzuwenden sind. Die neuen Vorschriften haben durch die inzwischen erfolgte Einrichtung von Forstlehrlingsschulen wesent-

liche Änderungen erfahren. Neugeregelt ist namentlich das Verfahren der Anmeldung und Notierung der Forstversorgungsberechtigten, die in Zukunft von der Ministerial-Instanz auf die einzelnen Regierungsbezirke verteilt werden sollen. Die Vorschriften für die Försterprüfung haben insofern eine Änderung erfahren, als nur dem Oberförster die Aufsicht während der schriftlichen Prüfung obliegt.

12.

Göttingen. In der **Ordnung für die Seminaranstalten zur praktischen Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts** ist die Höchstzahl der Kandidaten, welche in der Regel jeder einzelnen Anstalt zu überweisen sind, auf sechs festgestellt; eine Überschreitung dieser Zahl, und zwar um höchstens zwei Kandidaten, soll nur bei einer oder der anderen Anstalt unter besonderen Umständen zugelassen werden. Von dieser Vorschrift ist mehrfach und zum Teil sehr erheblich abgewichen worden infolge des Kandidatenmangels der letzten Jahre. Es sind wiederholt noch nach dem Beginn des Seminarjahres Kandidaten in das Seminar aufgenommen worden, die ihre Prüfung erst nach diesem Beginne bestanden hatten. Dadurch ist dann die Überfüllung der Seminare herbeigeführt. (Hann. Courier Nr. 26060.)

13.

„Assistant allemand.“ Was bedeutet dieser neue Titel, der zunächst unseren Lesern, wenn sie nicht zufälligerweise Neuphilologen der modernen Schule sind, fremd sein dürfte? Nach der Neugestaltung des neusprachlichen Unterrichtes hat sich das preußische Kultusministerium zu der Reform entschlossen, deutsche Lehrkräfte, die das Französische beherrschen, nach Frankreich auf ein halbes Jahr zu schicken, um dort an einer höheren Schule gegen Gewährung freier Station mit den französischen Schülern durchschnittlich zwei Stunden täglich deutschen Konversationsunterricht zu treiben. Dieser erfolgt meist peripatetisch, das heißt auf Spaziergängen im Schulhofe, Garten, auf der Promenade, beim Besuch von Museen und anderen öffentlichen Bildungsstätten, bei schlechtem Wetter im Konferenz- oder Speisesaal, niemals aber im Schulzimmer, um den Eindruck des schulmäßigen Unterrichtes zu vermeiden. Die Teilnehmerzahl der Gruppen beläuft sich durchschnittlich auf fünf bis zehn Personen. Entsprechend sendet auch Frankreich „deutsche Assistenten“ in unsere Heimat, jedoch sind diese insofern besser gestellt, als sie von ihrer Behörde 110 Mk. monatliches Fixum erhalten, während die assistants allemands mit den vielfach unzureichenden Logis- und Kostverhältnissen der französischen Internate fürlieb nehmen müssen. Sonst lauten aber die Berichte dieser assistants sowohl auf deutscher wie auf französischer Seite recht günstig für die neuen Einrichtungen, für die beide Ministerien genaue Instruktionen ausgearbeitet haben.

Zwei dieser Berichte sind in dem neuesten Heft der „Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht“ abgedruckt. Von deutscher Seite erstattet ihn der Oberlehrer Dr. Hinz, welcher sechs Monate lang, von April bis Oktober 1905, als „assistant allemand“ am Gymnasium zu Troyes tätig gewesen ist, von französischer Prof. Sierling, welcher die gleiche Zeit an der Oberrealschule zu Königsberg (Pr.) gewirkt hat. Als Ergänzung dieser Einrichtung, welche als Folge des letzten kaiserlichen Reskripts zur Schulreform zu betrachten ist — „bei den neueren Sprachen ist mit besonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen anzustreben“, lautete der betreffende, die Sprechübung einschärfende Passus — kann der in den großen Ferien alljährlich seit 1903 stattfindende Schüleraustausch bezeichnet werden. Ein stets sich steigernder Erfolg dieser Institution ist zu verzeichnen. 1903 waren es bloß 19 Fälle zwischen Frankreich und Deutschland, zwischen Frankreich und England sogar nur 3, 1904 waren es bereits 35, von denen 4 auf Frankreich-England, 1 auf Frankreich-Österreich, die übrigen auf Frankreich-Deutschland entfielen, im vergangenen Jahre 44 allein zwischen Frankreich und Deutschland, und zwar handelte es sich hier lediglich um Schüler; außerdem wurden 16 Mädchen ausgetauscht. Wenngleich dieser Maßregel vereinzelte pädagogische Bedenken entgegenstehen (die sich aber bei sorgfältiger Vorbereitung und Erkundigung mit leichter Mühe beseitigen lassen), ist die Einrichtung selbst, deren verdienstvoller Begründer und Leiter der Examinator im Handelsministerium Mathieu Thomas in Paris, Boulevard de Magenta 36 ist, vom Standpunkte der friedlichen Annäherung zweier Kulturnationen nur mit Freuden zu begrüßen.

(Berliner Tageblatt Nr. 42.)

14.

So segensreich der kaiserliche Erlaß vom 26. November 1900 auch für unser höheres Schulwesen gewesen ist: die **Reichseinheit auf dem Gebiete des Berechtigungswesens** ist noch immer nicht hergestellt. Die Kleinstaaterei treibt hier recht sonderbare Blüten. Ein Realgymnasialabiturient, der Preuße von Geburt ist, kann in Bayern Jura studieren, der Bayer selbst kann es nicht. Ein Badener, der die Oberrealschule absolviert hat, wird an allen Universitäten zum Studium der Fächer zugelassen, zu dem sein Heimatstaat der genannten Schule die Berechtigung erteilt hat; ein Bayer aber, der zufällig in Berlin eine Oberrealschule besucht hat, wird in seinem eigenen Heimatlande von der Immatrikulation ausgeschlossen, wie folgendes klassische Beispiel beweist, von dem in diesem Augenblick süddeutsche Blätter zu erzählen wissen:

Kaufmann X. in Ludwigshafen a. Rh. hat einen Sohn Z. Nachdem Z. fünf Jahre lang die Ludwigshafener Realschule besucht hat, geht er zur Oberrealschule nach Mannheim. Natürlich; denn von Ludwigshafen nach Mannheim ist es näher als zur Industrieschule nach Kaiserslautern. Der junge Z. absolviert die Oberrealschule in Mannheim. Dann studiert er Mathematik, drei Semester lang. Nun aber kommt der junge Bayernsohn plötzlich auf die kecke Idee, an die Universität seines Heimatlandes, nach München, zu gehen. Er meldet sich in München zur Immatrikulation. Anfangs wurde er glatt abgewiesen. („Ja, wenn Sie badischer Staatsbürger wären, dann müßten wir Sie in München immatrikulieren. Aber leider sind Sie bayerischer Staatsbürger; Bayern hat keine Oberrealschule, also können Sie an der Münchener Universität kein akademischer Bürger werden.") Der junge Z. ruft die Hilfe der badischen Schulbehörde gegen diese Argumentation an. Endlich wird die Sache erledigt: Z. unterschreibt einen Revers, daß er nicht in den bayerischen Staatsdienst eintreten will. Zur Belohnung für dieses sein Entgegenkommen erteilt man ihm am Ende des Semesters großmütigst — die sogenannte kleine Matrikel. So behandeln die bayerischen Schulbehörden ihre eigenen Landeskinder.

So kann es auf die Dauer nicht weitergehen. Die Einzelstaaten sollten doch nicht länger zögern, dem Beispiele Preußens, Badens, Elsaß-Lothringens und anderer Staaten zu folgen und allen drei höheren Lehranstalten, dem Gymnasium, dem Realgymnasium und der Oberrealschule, die volle und gleiche Berechtigung zu geben. Gewiß hat Bayern keine Oberrealschulen; aber der Wunsch nach Errichtung dieser modernsten Schulform wird auch in Bayern genau so wie in Sachsen immer lauter werden, und so zweifeln wir nicht, daß in absehbarer Zeit die Oberrealschulen sich in allen Bundesstaaten werden eingebürgert haben. Das ist einfach in der Entwickelung des höheren Schulwesens, wie sie sich im letzten Jahrzehnt gestaltet hat, begründet. Erst wenn auch auf diesem so überaus wichtigen Gebiete die Reichseinheit hergestellt sein wird, kann das höhere Schulwesen in ganz Deutschland sich ruhig und stetig entwickeln. Solche Vorgänge wie der oben geschilderte sind jedenfalls unserer modernen Zeit nicht würdig und sollten lieber heute als morgen unmöglich gemacht werden, denn sie sind ein trauriges Zeichen deutscher — Kleinstaaterei.

(Vossische Zeitung Nr. 60.)

15.

Im **Berliner Verein für Schulgesundheitspflege** sprach am 6. Februar Prof. Dr. Adolf Baginsky über **Waldschulen und Walderholungsstätten für Kinder.** Einleitend erinnerte er daran, daß die Idee der Schulsanatorien schon eine lange Geschichte hat. Unter anderem hat er selbst sich in der Mitte der siebziger Jahre um die Errichtung eines Berliner Schulsanatoriums bemüht. Es wurde ihm für dieses von einem für die Sache begeisterten Arzte ein ausgedehntes Gelände im Grunewald zur Verfügung gestellt. Dort sollte ein Schulsanatorium mit der Maßgabe errichtet werden, daß kränkliche Berliner Kinder je einen Monat lang Tag und Nacht dort untergebracht werden und auch Unterricht erhalten sollten. Die Idee fand aber damals keinen Boden. Hinzu kam, daß man meinte, durch die Ferienkolonien und Seehospize dasselbe erreichen zu können, was durch Schulsanatorien angestrebt wurde. Erst das Jahr 1904 brachte uns die Verwirklichung der alten Idee in der Form der Waldschule. Ihre Schaffung hängt aufs engste mit dem Walderholungsstätten-Gedanken zusammen. Daraus erklärt sich, daß die Waldschule sich ökonomisch-technisch wesentlich darin unterscheidet, wie nach der ursprünglichen Idee das Schulsanatorium

gestaltet sein sollte. Im Gegensatze zu den sonstigen Einrichtungen für die Krankenhausversorgung Kranker beherbergen und verpflegen die Walderholungsstätten Kranke nur über Tag. Darauf beruht die Wohlfeilheit des Betriebes. Zunächst errichtete der Volksheilstättenverein vom Roten Kreuz für Männer Erholungsstätten, dann für Frauen, schließlich auch für Kinder. Die Erfahrungen mit den Kinder-Erholungsstätten gaben die Anregung, die Frage der Schulsanatorien von neuem in Angriff zu nehmen. Die Schulverwaltung von Charlottenburg ging hier voran. Sie benutzte den ökonomisch-technischen Unterbau der Kinder-Erholungsstätte für den Ausbau der ersten Waldschule. Daher eine Ähnlichkeit der beiden Einrichtungen, der Kinder-Erholungsstätten und der Waldschule. Die Ähnlichkeit ist aber, was eindringlich zu beachten ist, eine äußerliche. In ihren Zielen und Aufgaben sind die Kinder-Erholungsstätten und Waldschulen durchaus verschieden. Die Kinder-Erholungsstätten sind Heilanstalten. Sie nehmen nur kranke, zumeist gar nicht schulfähige Kinder auf. Wohl wird dort Unterricht erteilt, aber nur Wiederholungsunterricht. Die Waldschulen hingegen sind Unterrichtsanstalten. In ihnen wird planmäßiger, vollwertiger Schulunterricht erteilt, der vollkommen denjenigen in den bisher allein üblichen Schulen parallel geht. Nur daß für die schwächlicheren und kränklichen Kinder dadurch, daß sie sich bei guter Verpflegung den ganzen Tag im Walde aufhalten und zugleich in kleinen Klassen vereinigt sind, bessere Bedingungen für die Erfassung und Verarbeitung des Lehrstoffes gegeben sind. Neuerdings haben die Berliner städtischen Körperschaften über die Errichtung von Waldschulen verhandelt. Dabei ist zutage getreten, daß man sich des Unterschiedes zwischen Waldschulen und Kinder-Erholungsstätten nicht bewußt war. Daraus erklärt sich unter anderem ein Vorschlag, die Stadt Berlin solle auf Waldschulen verzichten; das damit Angestrebte könne auch durch Verstärkung des Schulunterrichtes in den Kinder-Erholungsstätten erreicht werden. Die Berliner Verhandlungen hatten schließlich den Vorschlag gezeitigt, die Stadt solle zwei Kinderheimstätten errichten. In der Erörterung legte Stadtschulrat Dr. Neuffert (Charlottenburg) dar, daß die pädagogischen Erfolge der Waldschule durchaus befriedigend sind. Das ist von den zuständigen amtlichen Stellen unter anderem von einer Kommission des Unterrichtsministeriums ausdrücklich anerkannt worden. Es sei darum unerfindlich, worauf sich ein unkontrollierbares Gerücht stützt, wonach die Ergebnisse der Waldschule zu wünschen übrig lassen sollten. Im nächsten Jahre wird die Waldschule noch dadurch ausgebaut werden, daß Parallelklassen entsprechend den Oster- und Michaelisklassen der Gemeindeschulen eingerichtet werden. In Übereinstimmung mit Baginsky betont Neuffert, daß die Fragestellung Waldschule oder Kinder-Erholungsstätten falsch sei. Man brauche beide Arten von Anstalten. In Charlottenburg z. B. habe man eine Waldschule und eine Kinder-Erholungsstätte nebeneinander. Dr. Wolf Becher hebt hervor, daß die Kinder-Erholungsstätten, je länger sie bestehen, sich immer mehr zu Heilanstalten ausbilden, in dem Sinne, daß die Zahl der schwerer kranken Kinder, die dort verpflegt werden, beständig wachse. Die Verwirklichung des Vorschlages, zwei städtische Heimstätten für Kinder nach dem Muster der Heimstätten für genesende und kranke Erwachsene auf den Rieselgütern zu errichten, wird ein wesentlicher Fortschritt sein. Solche Heimstätten, welche die Kinder Tag und Nacht beherbergen und auch im Winter im Betriebe sind, fehlen jetzt. Sie werden Gelegenheit geben, diejenigen schwerer kranken Kinder, die im Sommer in den Erholungsstätten sind, nach Schluß der Erholungsstätten im Herbst über Winter zweckmäßig unterzubringen.

(Vossische Zeitung Nr. 63.)

16.

Auf die **Waldschule in Charlottenburg**, die aus der Idee der Kinder-Erholungsstätten erwachsen ist, lenkt der Kultusminister auf besonderen Befehl des Kaisers die Aufmerksamkeit der Regierungen und Provinzialschulkollegien. Der Erlaß lautet:

Im September/Oktober-Hefte des Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jahrgang 1905, ist eine Beschreibung der Charlottenburger Waldschule in Westend abgedruckt. Im Hinblick auf die Gefahren, welche in großen Städten und Orten mit vorwiegend industrieller Beschäftigung der Bewohner für eine gesunde Entwickelung der Jugend bestehen, sind alle Veranstaltungen lebhaft zu begrüßen, welche auf eine gesundheitliche Kräftigung der Schuljugend abzielen. Je wirksamer solche Maßnahmen sind, um so nachdrücklicher sind sie zu empfehlen und um so tatkräftiger zu fördern. Unter denselben verdient die Waldschule wegen

ihrer eigenartigen Verbindung des gesundheitlichen Zweckes mit dem erziehlichen vorzugsweise Beachtung. Indem ich auf den bezeichneten Abdruck noch ausdrücklich aufmerksam mache, veranlasse ich auf besonderen Befehl Seiner Majestät des Kaisers und Königs die königliche Regierung, in geeigneter Weise für die weitere Verbreitung der Darlegung zu sorgen und überall da, wo seitens größerer Städte und Landgemeinden Ihres Bezirkes sich das Bestreben nach Begründung ähnlicher Einrichtungen zeigt, dieses Bestreben möglichst wirksam zu fördern. Über etwaige im dortigen Bezirke getroffene Einrichtungen vorbezeichneter Art ist mir zu berichten.

Bisher ist die Charlottenburger Waldschule die einzige geblieben. Aber für ihren weiteren Ausbau ist Dank der Opferwilligkeit eines Charlottenburger Bürgers gesorgt. Die günstigen Ergebnisse, die mit der Neuerung erzielt worden sind, spornen zur Nacheiferung an. Die vermehrten Ausgaben für das Schulwesen, die durch die Errichtung von Waldschulen entstehen, verlohnen sich wirtschaftlich durchaus. Sicherlich wird das Interesse des Kaisers für die neue Schulsache viel dazu beitragen, der Waldschule weite Verbreitung zu verschaffen. (Vossische Zeitung Nr. 60.)

17.

Über das **Universitätsstudium der Frauen in Deutschland** im laufenden Wintersemester berichtet die „M. A. Z.“, daß auf denjenigen deutschen Universitäten, welche Frauen als ordentliche Besucher zulassen, nämlich auf den badischen, bayerischen Universitäten und in Tübingen, insgesamt 138 Frauen immatrikuliert sind gegen 137 im letzten Sommersemester, und zwar in München 53 gegen 44, in Heidelberg 42 gegen 49, in Freiburg 35 gegen 34, in Tübingen 4 gegen 4, Erlangen 2 gegen 4, Würzburg 2 gegen 2. Die Mehrzahl studiert Medizin, nämlich 73 (gegen 75 im Sommersemester); ferner Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften studieren 59 (gegen 57), Rechtswissenschaft 3 (gegen 1), Staatswissenschaften 3 (gegen 2). Als (nicht immatrikulierte) Hörerinnen studieren auf sämtlichen deutschen Hochschulen (ausgenommen Greifswald, wo weibliche Studierende nicht ausgeschieden sind) insgesamt 1769 Frauen; davon in Berlin 666, in Bonn 136, in Breslau 154, in Freiburg 26, in Gießen 32, in Göttingen 94, in Halle 75, in Heidelberg 27, in Jena 44, in Kiel 25, in Königsberg 101, in Leipzig 111, in Marburg 18, in München 39, in Münster 6, in Rostock 6, in Straßburg 187, in Tübingen 24, in Würzburg 4. Die Fakultät ist bei diesen Hörerinnen nicht bezeichnet; die meisten treiben wohl kein berufsmäßiges Studium. (Vossische Zeitung Nr. 60.)

18.

Ein **Mädchenlyzeum** soll **in Weißensee** bei Berlin nach dem Beschluß der letzten Gemeindeverordnetensitzung zum April d. J., und zwar zunächst mit den 6 unteren Klassen errichtet werden. (Vossische Zeitung Nr. 58.)

19.

Die Berliner städtischen Behörden bereiten eine **Erweiterung des schulärztlichen Dienstes** vor. Die Zahl der Schulärzte soll im Verhältnis nicht unbeträchtlich vermehrt werden. Es erscheint angebracht, ob man es sich an der Vermehrung der Schularztstellen genug sein lassen soll. In Frage kommt noch, ob es nicht dem Ziele, das mit der Einführung der Schulärzte angestrebt wurde, entspräche, wenn unter die Schulärzte auch **Spezialärzte** aufgenommen würden. Die Schulärzte sind durchgehends entweder Ärzte, die allgemeine Praxis treiben, oder Kinderärzte. Sie verfügen auch im allgemeinen über einen gewissen Grad von Kenntnissen in den Sondergebieten der Medizin, in der Augenheilkunde, der Ohrenheilkunde, in der Lehre von den Nervenkrankheiten. Aber sie sind doch — ohne daß man ihnen einen Vorwurf daraus machen kann, — außerstande, schwierigere Augen- und Ohrenkrankheiten zuverlässig zu beurteilen. Dazu gehört die dauernde Beschäftigung mit dem Sonderfache. Jetzt nimmt der einzelne Schularzt zu einem Notbehelfe seine Zuflucht. Er bittet einen befreundeten Spezialarzt darum, daß er die in sein Gebiet entfallenden Untersuchungen an Schülern für den Schularzt ausführt. Man muß aber fragen, ob es nicht zweckmäßiger wäre und ob es nicht lediglich der Billigkeit entspräche, wenn man in das Schularztsystem einige Stellen für besoldete Spezialärzte einfügte. Da nach wie vor die Hauptarbeit den bisherigen Schulärzten zufallen wird und die

Spezialärzte gleichsam nur eine Auswahl der Schulkinder zu untersuchen brauchen, würde durch die Anstellung von Spezialärzten eine wesentliche Mehrausgabe nicht entstehen. Die Schulhygiene aber würde dadurch viel gewinnen. Ein Gebiet, das der Schularzt gar nicht pflegen kann, ist die Zahnheilkunde. Und doch tut die zahnärztliche Überwachung der Schulkinder dringend not. Man wird deswegen auch zu der Anstellung von Schulzahnärzten schreiten müssen. (Vossische Zeitung Nr. 58.)

20.

Das **Züchtigungsrecht** ist den Lehrern **an den Fortbildungsschulen** durch eine Entscheidung des Reichsgerichts zuerkannt worden, wodurch diese viel umstrittene Frage ihre endgültige Regelung erfahren hat. Die Begründung des Urteils enthält folgende bemerkenswerte Sätze:

Die Befugnis eines Lehrers zur Anwendung von Zuchtmitteln einschließlich der körperlichen Züchtigung folgt aus dessen Recht und Pflicht zur Erziehung ganz von selbst. Hinsichtlich der Volksschullehrer hat dies das Reichsgericht bereits in zahlreichen Fällen anerkannt. Die Fortbildungsschule ergänzt nicht nur den genossenen Unterricht der jungen Leute, sondern sie verfolgt auch erzieherische Zwecke. Da die Fortbildungsschule zu den Volksschulen gehört, sind die an einer Fortbildungsschule angestellten Lehrer Volksschullehrer. Sie haben damit auch deren Pflichten und Rechte. Der Umstand, daß die Gewerbeordnung, § 150 der Reichsgewerbeordnung, nur Geld- und Haftstrafen kennt, vermag an der Disziplingewalt der Fortbildungsschullehrer nichts zu ändern. Diesen steht aber auch das Recht zu, neben körperlichen Strafen, die nur in Ausnahmefällen zur Anwendung kommen dürfen, die polizeiliche Bestrafung widersetzlicher Schüler zu veranlassen. (Vossische Zeitung Nr. 45.)

Ein merkwürdiger Widerspruch der höchsten Judikatur, die erst kürzlich de facto jede körperliche Züchtigung der Schüler für straffällig erklärte!

21.

Die Stadt **Charlottenburg** baut in diesem Jahre ihre **Waldschule** wesentlich aus. Sie soll auch während des Winters offen gehalten werden. Als laufende jährliche Kosten der Waldschule sind in den städtischen Etat 43 200 Mk. eingestellt. Dabei ist ein Sommer- und ein Winterbesuch von je 120 Kindern vorgesehen. An persönlichen Kosten erwachsen für Lehrkräfte, Arzt, Krankenschwester, Köchin usw. monatlich 1300 Mk., an sächlichen Ausgaben für Beköstigung, Fahrgeld, Unterrichtsmittel usw. monatlich 2300 Mk. Für jedes Kind werden monatlich also 30 Mk. aufgewendet.
(Vossische Zeitung Nr. 46.)

22.

Betreffs des **Professortitels** und des Ranges der höheren Lehrer gilt jetzt in **Preußen** unter Abänderung des Erlasses vom 27. Januar 1898:

I. Die Oberlehrer der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Progymnasien, Realprogymnasien, Realschulen und Landwirtschaftsschulen können bis zur Hälfte der Gesamtzahl zu Professoren charakterisiert und mir, sofern sie eine zwölfjährige Dienstzeit von der Beendigung des Probejahres ab zurückgelegt haben, zur Verleihung des persönliches Ranges als Räte vierter Klasse vorgeschlagen werden. II. Die Ziffer VII, Nr. 1 des Erlasses findet auch auf die Leiter der dem Minister für Handel und Gewerbe unterstellten staatlich unterstützten kunstgewerblichen Fachschulen für Textilindustrie Anwendung. III. Die Oberlehrer der dem Minister für Handel und Gewerbe unterstellten staatlichen Baugewerk-, Maschinenbau- und sonstigen Fachschulen können bis zur Hälfte der Gesamtzahl zu Professoren charakterisiert und mir, sofern sie nach Vollendung des dreißigsten Lebensjahres eine zwölfjährige Dienstzeit zurückgelegt haben, zur Verleihung des persönlichen Ranges als Räte vierter Klasse vorgeschlagen werden. IV. Die Verleihung des Charakters „Professor" kann an Lehrer der dem Minister für Handel und Gewerbe unterstellten staatlichen kunstgewerblichen Fachschulen auch ohne die Voraussetzung voller akademischer Bildung erfolgen. V. Die unter Ziffer VII, Nr. 2 und 4 des Erlasses getroffenen Bestimmungen finden mit den vorstehenden Abänderungen unter III und IV auch auf die Lehrer der staatlich unterstützten kunstgewerblichen Fachschulen und höheren Fachschulen für Textilindustrie Anwendung. VI. Welche kunstgewerblichen Fachschulen unter die vorstehenden Vorschriften unter II, IV und V fallen, wird vom Minister für Handel und Gewerbe im Einverständnis mit dem Minister der

geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten und dem Finanzminister bestimmt.

VII. Der Minister für Handel und Gewerbe wird ermächtigt, in geeigneten Fällen den etatsmäßig angestellten Leitern selbständiger Abteilungen sowie der Versuchsanstalt der Porzellanmanufaktur den Charakter „Professor" zu verleihen.

(Vossische Zeitung Nr. 46.)

23.

Der Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge soll in den ersten Tagen des Oktober zu Berlin abgehalten und so organisiert werden, daß zwar auch alle besonderen, einem der obengenannten Gebiete geltenden Vereine für ihre Beteiligung und die Erörterung ihrer Angelegenheiten Raum finden, jedoch Vorträge und Verhandlungen von möglichst allgemeinem Interesse in den Vordergrund treten. Im ganzen sollen die zu haltenden Vorträge wesentlich der Art sein, daß sie dem mit dem betreffenden Gebiete noch nicht Vertrauten eine Anschauung geben sowohl von dem bisher darin Geleisteten wie von den schwebenden Fragen und den zu lösenden Aufgaben.

Der Kongreß ist als solcher für alle Länder deutscher Zunge gedacht. Indessen soll die Teilnahme auch von Ausländern als Gästen sowie ihre Beteiligung an den Verhandlungen willkommen sein.

Der von den Teilnehmern zu entrichtende Beitrag wird sich auf 4 Mk. belaufen, wofür später die gedruckten Verhandlungen geliefert werden.

Die Wahl der Referenten behält sich der für die Veranstaltung des Kongresses gebildete Vorstand bzw. der mit den Vorbereitungen betraute Ausschuß vor.

Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an einen der drei erstgenannten, mit der Geschäftsführung betrauten Vorstandsmitglieder.

Der vorbereitende Ausschuß und Vorstand:

Dr. W. Münch, Geh. Regierungsrat u. Prof. a. d. Universität Berlin W. 30, Luitpoldstr. 22, Vorsitzender.

J. Trüper, Direktor d. Erziehungsheims auf Sophienhöhe bei Jena, stellvertretender Vorsitzender.

Dr. W. Ament, Privatgelehrter in Würzburg, Sanderglacisstr. 44, Schriftführer.

24.

Im Namen des Gesamtvorstandes der Comeniusgesellschaft hat der Verwaltungsausschuß (gez. Geheimrat Dr. Ludwig Keller, Berlin-Charlottenburg) an das preußische Abgeordnetenhaus eine Eingabe gerichtet, in welcher die **Schaffung eines Landesamtes für Volkswohlfahrt** beantragt wird. Zur Begründung mit eingereicht wird die Schrift von Dr. Julius Ziehen „Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. Nebst sonstigen Vorschlägen zur Organisation der Volkserziehung", die im Pädag. Archiv 1905, S. 491 besprochen worden ist.

25.

Sehr zu empfehlen ist der Eintritt in den **„Alt-Wandervogel", Bund für Jugendwanderungen.** Hauptgeschäftsstelle: Karl Fischer, cand. jur. Halle a. S., Jägerplatz 26.

Leider sind Nervosität, Blasiertheit, Unnatürlichkeit vielfach an die Stelle der natürlichen Frische, jugendlichen Kraft und harmlosen Frohsinns getreten. Die deutsche Jugend frei von diesen Mängeln unserer gegenwärtigen Zeit zu machen, gesunde, billige, von rechtem jugendlichen Geiste geleitete Wanderungen zu unternehmen, ist **Zweck des „Alt-Wandervogels".** Schüler höherer Lehranstalten sollen auf gesunde, billige und daher jedermann zugängliche Art unter gewissenhafter Führung ihr deutsches Vaterland selbst wahrhaft kennen lernen.

Der **„Alt-Wandervogel"** ist kein Verein. Insbesondere haben die Schüler, welche sich in eine Liste, das sogenannte „Scholarenbuch", eintragen lassen, keine Verpflichtungen, sondern erhalten lediglich die regelmäßigen Einladungen und das Recht, sich an allen unseren Veranstaltungen zu beteiligen. Für die Zusendung unserer monatlich erscheinenden Zeitschrift „Wandervogel", aus welcher alles Wissenswerte zu erfahren ist, hat jeder Schüler eine Unkostenvergütung von halbjährlich 75 Pf. zu zahlen. Die Einrichtungen des „Alt-Wandervogels" verstoßen keineswegs gegen die Schulgesetze, vielmehr genießen sie die bereitwilligste Unterstützung vieler Herren

Schulleiter. Der „Alt-Wandervogel“ besteht aus einem durch Eltern und Freunde des Jugendwanderns gebildeten „Eltern- und Freundesrat“, sowie der von ihm unterstützten und beratenen, zumeist aus Studenten und anderen bereits im praktischen Leben stehenden jungen Männern bestehenden Führerschaft, welcher die Leitung sowie die Ausführung der Wanderfahrten obliegt.

Der „Eltern- und Freundesrat“ hat neben seiner beratenden Stellung auch den Zweck, den „Alt-Wandervogel“ zu schützen, ihn finanziell sicher zu stellen und nach außen hin zu vertreten. Zurzeit zählt derselbe 130 Mitglieder aller Berufsstände in allen Gauen Deutschlands, darunter eine größere Anzahl von Lehrern der Anstalten, denen unsere Wandervögel angehören. Geschäftsführender Bundesbeirat ist gegenwärtig Herr Schriftsteller **Wolfgang Kirchbach**, Groß-Lichterfelde W., Chausseestraße 56; an ihn sind die Anmeldungen für den Elternrat zu richten. Der Jahresbeitrag ist der eigenen Selbsteinschätzung überlassen, darf jedoch nicht unter 3 Mk. betragen; hiefür wird die illustrierte Monatsschrift „Wandervogel“ geliefert. Aus ihr können die Mitglieder sich von den Veranstaltungen unterrichten und sich von dem Geiste, wecher in unserem „Alt-Wandervogel“ herrscht, überzeugen. Schüler, deren Eltern dem Elternrate angehören, sind von der halbjährlichen Beitragspflicht von 75 Pf. für die Zeitung befreit.

In allen Ferienzeiten werden kleinere und größere Wanderfahrten unternommen. Die regelmäßigen Sonntagsausflüge kosten selten mehr als das Fahrgeld; bei 3- bis 4tägigen Reisen in die nähere Umgebung belaufen sich die Ausgaben auf etwa 3 bis 5 Mk. einschließlich Fahrt; 1- bis 2wöchige Reisen bei größerer Entfernung kosten 10 bis 20 Mk. einschließlich der Bahnfahrt; noch längere Reisen entsprechend mehr. Von den erfreulichen Resultaten zeugen folgende Zahlen: Im Jahre 1902 wurden 6 größere Ferienreisen mit etwa 115 Teilnehmern, 1903 bereits 13 Reisen mit etwa 250 Teilnehmern und 1904 schon über 20 Reisen ausgeführt.

Die Anhänger des „Alt-Wandervogels“ verbreiten sich auf über 60 Städte, und zurzeit ist das Arbeitsgebiet in 8 Kreise (Brandenburg, Ostmark, Bayern, Niedersachsen-Ostfalen, Nordmark, Rheinland-Westfalen, Oberrhein-Schwaben, Obersachsen) geteilt.

Die Geschäftsstelle für Brandenburg: **Berlin W. 57**, Yorkstr. Nr. 41, I. Sprechzeit: Mittwoch und Sonnabend von 6 Uhr an.

VI. Briefkasten.

1. Diejenigen Herren Mitarbeiter, die bei Verlegern Werke zur Besprechung fürs Pädag. Archiv bestellen, bitte ich dringend, das durch meine Vermittlung zu tun oder sich doch vorher mit mir deshalb in Verbindung zu setzen, so daß ich davon unterrichtet bin. Eigentlich müßte sich das von selber verstehen!

2. Herrn Kollegen **N.** in **B.** Sie senden mir wieder eine Nummer der vom Berliner Tierschutzverein (Berlin SW. Königgrätzerstr. 41) herausgegebenen „Tierschutz-Korrespondenz“. Besten Dank! Ich kann nur wiederholen: einen entsprechenden vernünftigen, nicht sentimental-phantastischen Artikel nehmen wir gern auf, denn wir verkennen die Wichtigkeit des Tierschutzes für die Jugenderziehung keineswegs und können es kaum begreifen, daß die Lehrerzeitschriften sich fernhalten. Vielleicht aus Vorsicht! Und diese Vorsicht dürfte auch die geringe Zahl der von Lehrern gebotenen Unterschriften gegen die Vivisektionsgreuel begreiflich machen.

Sollten Sie oder ein anderer Kollege Lust zu einem solchen Artikel haben, so wären die beiden Fragen zu behandeln: „Was kann und was muß die Schule, die höhere speziell, für den Tierschutz tun?“ Vorsicht ist eben not, zumal wenn man Lehrer ist; aber es muß etwas geschehen, denn die Vivisektion geht offenbar über jedes menschliche Maß hinaus.

Im allgemeinen sind wir der Meinung, daß in erster Linie dem naturwissenschaftlichen und in zweiter dem Religionsunterrichte hier ein weites Feld offen stände. Aber ich glaube, die beiden Disziplinen haben bisher ihre Schuldigkeit nicht ausreichend getan. Die Kirche tut leider gar nichts, obwohl sie besonders berufen wäre. Warum könnte nicht einmal im Jahre das Thema „Der Gerechte erbarmt sich auch seines Viehes“ für die Kanzel gewählt worden? Vor Jahren hat der Königl. preußische Oberkirchenrat eine solche Bitte rundweg abgelehnt.

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv"[1]).

Eingegangen vom 20. Februar bis 19. März 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
	Aus deutschen Lesebüchern. IV. Band, 1. Abteilung: Epische Dichtungen, von Dr. Frick und Polack	Theodor Hofmann, Leipzig.
	Aus deutscher Wissenschaft und Kunst. Scheel, Zur Geschichte	B. G. Teubner, Leipzig.
	Aus Natur und Geisteswelt. Band 75: Steinhausen, Germanische Kultur in der Urzeit; Band 82: von Portugall, Friedrich Fröbel, sein Leben und Wirken; Band 84: Uhl, Entstehung und Entwickelung unserer Muttersprache; Band 85: Knabe, Geschichte des deutschen Schulwesens; Band 86: Vater, Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der Wärmekraftmaschinen; Band 95: von Negelein, Germanische Mythologie; Band 101: Schwemer, Die Reaktion und die neue Ära; Band 102: Schwemer, Vom Bund zum Reich; Band 105: Manes, Grundzüge des Versicherungswesens	" "
Bücheler	Gedächtnisrede auf Hermann Usener	" "
Compayré	Horace Mann et l'École publique aux Etats Unis	Paul Delaplane, Paris.
Endemann	Die Weltanschauung der Hohenzollern und der moderne Materialismus	R. Voigtländers Verlag, Leipzig.
Gutzmer	Reformvorschläge für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht	B. G. Teubner, Leipzig.
	Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. I. Band 2. Teil: Der deutsche Aufsatz, von Professor Geyer	C. H. Becksche Verlagsb. (Oskar Beck), München.
Hief	Drei historische Erzieher: Pestalozzi, Fröbel, Herbart	A. Owen u. Co., Leipzig.
Jäckel	Die Freiheit des menschlichen Willens	Carl Fromme, Wien.
	Juristisch-psychiatrische Grenzfragen. III. Band, Heft 8: Die Zwangs-Fürsorge-Erziehung	Carl Marhold, Halle a. d. S.
Klapperich	Sammlung englischer u. französischer Schriftsteller. Band 39 u. 40	Carl Flemming, Glogau.
	Kleine Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland. Band 2: Dr. Schmidt, Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen; Band 3: Hermann, Handbuch der Bewegungsspiele für Mädchen	B. G. Teubner, Leipzig.
Kleinpeter	Mittelschule und Gegenwart	Carl Fromme, Wien.
Langemann	Die höhere Mädchenschule an einem Wendepunkte ihrer Geschichte	Rob. Cordes, Kiel.
Mušik	Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den griechischen Schulklassikern	Carl Fromme, Wien.
Ricken	Französisches Gymnasialbuch	Wilh. Gronau, Berlin.
	Sammlung Göschen. Band 41: Mahler, Ebene Geometrie; Band 44: Dennert, Die Pflanze, ihr Bau und ihr Leben; Band 72: Doehlemann, Projektive Geometrie	G. J. Göschensche Verlagsb., Leipzig.
	Schöninghs Ausgaben ausländischer Klassiker. 2. Band: Shakespeare, Macbeth, von Professor Hense	Ferd. Schöningh, Paderborn.
Schuster	Religionsunterricht in der Schule oder nicht?	Kesselringsche Hofbuchh. (E. v. Mayer), Frankfurt a. M.
Siebert u. Bahr	Biblische Geschichten für untere Klassen. I. Teil	B. G. Teubner, Leipzig.
Sieglerschmidt	Vercingetorix	Carl Flemming, Glogau.
Sitzler	Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Odyssee	Ferd. Schöningh, Paderborn.
	Teubners Lehrbücher der mathematischen Wissenschaften. XVII. Band: Bruns, Wahrscheinlichkeitsrechnung und Kollektivmaßlehre	B. G. Teubner, Leipzig.
Vivanti-Gutzmer	Theorie der eindeutigen analytischen Funktionen	" "
Wolgast	Vom Kinderbuch. Gesammelte Aufsätze	" "

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. F. Freytag in Berlin.
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 5.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

1. Die „Unregelmäßigkeiten" der Sprache im Lichte der Sprachwissenschaft.

Von Professor Dr. G. **Schmeding** in Wolfenbüttel.

Unregelmäßigkeiten gehören schon an sich zur Spezialität eines Philologen. Wer Tag für Tag der Regel in der Sprache dient, wird seinen Blick schärfen für die sogenannten Unregelmäßigkeiten, und, wie der Botaniker auf eine seltene Pflanze, so wird der Sprachverständige sich auf eine unregelmäßige Erscheinung im Leben der Sprache stürzen, sie prüfen, sie registrieren und klassifizieren. Und es ist gut, daß es so ist; denn die Betrachtung gerade dieser Unregelmäßigkeiten vermittelt uns erst das Verständnis für das Werden und Leben der Sprache. Jedoch wird diese Erkenntnis gewöhnlich nicht genügend beachtet und verwertet, eine Erfahrung, die mir die Feder in die Hand gedrückt hat, um zu zeigen, daß in allen Kapiteln der Grammatik solcher Unregelmäßigkeiten viele sind, deren Betrachtung nicht nur interessant, sondern auch klärend und lehrreich ist. Wir treten gleich unvermittelt in die Sache selbst ein.

Ausgehend von der Fremdsprache und zwar von der französischen, als der regelmäßigeren, mit gelegentlichen Seitenblicken auf das Englische und das Deutsche, finden wir gleich bei dem **Nomen** hinsichtlich des Geschlechtes Unregelmäßigkeiten, die den grammatisch Gebildeten geradezu frappieren. Denn, wenn wir hier hinsichtlich der vom Deutschen verschiedenen Substantive, wie le soleil (soliculus m.), die Sonne, le Rhône (Rhodanus), die Rhone, usw. mit Befriedigung eine große Regelmäßigkeit erkennen, nach welcher die lateinischen Maskulina und Neutra im Französischen männlich werden, so treffen wir wieder auf sogenannte Unregelmäßigkeiten wie une arme, welches im Lateinischen allerdings ein plurale tantum, aber doch ein Neutrum ist. Dieses Wort wurde also wie das allbekannte biblia orum der Endung a wegen als Singular verstanden und zwar als weiblicher Singular, was denn im Französischen une arme wie la bible geben mußte. Als ähnliche nenne ich die besonders in die Augen springenden: la joie, nicht gaudium, sondern gaudia, une étude, nicht studium, sondern studia, la dépouille, spolia, une enseigne, insignia, la merveille, mirabilia. Auffallend sind auch die durch den Einfluß des Deutschen als Abstrakta weiblich gewordenen Maskulina in or: dolor: la douleur, error: une erreur, terror, liquor, vapor, color usw. Diese Erkenntnis ist aber nicht unwesentlich, denn sie lehrt uns, wie ein Wort, wie le comté (comitatus m.) in der Sprache der mit Deutschen gemischten Bevölkerung der Franche-Comté eben auch als La Franche Comté (angeglichen an die französische Grafschaft) gehört werden kann, ebenso wie jetzt noch, wohl unter dem Einflusse des Englischen, in Bremerhaven und an der ganzen Nordseeküste neben der Mond — er „de Mane — se" gehört wird.

Im Englischen erklärt sich das auffallende Geschlecht der Ländernamen, Schiffe und Abstrakta, z. B. war, love usw., aus einer starken Personifizierung, wobei wohl auch die Einwirkung der Moral Plays angenommen werden darf, indem man Vice, Love, War, Time usw. als Maskulina, Virtue, Nature usw. als Feminina behandelte, während bei den Namen der Länder, Schiffe usw. ein pietätvolles Verhältnis eingewirkt haben muß: England-she, weil es das Mutterland ist, ebenso der Name des Schiffes: he (Enoch-Arden) loved his ship well, how many a rough sea had he weathered in her.

Wenn, wie wir im Französischen sahen, formelle Gründe für die Geschlechtsbestimmung Veranlassung gewesen, oder im Englischen die auch den unpersönlichen Wesen ein Geschlecht leihende Phantasie, so konnte sich drittens ein ganz neues Geschlecht von dem Maskulinum und Femininum abheben, das Neutrum. Im Französischen scheint es verschwunden, ist es aber nicht, wie es die Unterscheidung homonymer Ausdrücke, z. B. le beau, der Stutzer, und le beau, das Schöne, bezeugen, besonders aber das neutrale ce und le (gouvernante, elle le fut), wo ja an einen Akkusativ des männlichen Pronomens nicht zu denken ist. Aber im Englischen und im Deutschen zeigt sich an Ausdrücken wie Kind und Kalb usw., daß das Neutrum nur da Anwendung findet, wo Beziehung weder auf das eine, noch auf das andere, sondern auf beide zugleich stattfindet. Dasselbe bezeugt unser „jedes" und „eins", von Personen gebraucht, deren Geschlecht man unbestimmt läßt, manchmal mit einer durchscheinenden Verachtung, wenigstens Geringschätzung; „das denkt nur an Saufen und Fressen, das fürchtet sich auch vor der dumpfen Stuben" (Sch.), „das Mensch", unterschieden von „der Mensch" usw.

Was den Numerus betrifft, so kommt hier häufig vor, daß die Vielheit wieder als Einheit angesehen werden kann, z. B. bei douzaine, centaine, millier usw. Es kann aber auch die Verknüpfung mit dem Plural so häufig werden, daß der Singularbegriff ganz abhanden kommt, z. B. bei les gens, dessen Singularform la gent sich noch bei Malherbe und auch noch bei Lafontaine findet. So auch im Englischen, wo das dem französischen la gent entsprechende people so sehr in dieser Gestalt als Plural verstanden wird, daß es gar keine besondere Pluralform für das Wort mehr gibt, so daß es wenigstens dem Schreiber von solchen Unregelmäßigkeiten wie peoples, z. B. dem Carlyle, als Entfremdung vom eigenen Idiom vorgeworfen werden kann. Und, wie bei people, so auch bei anderen Kollektiven, wie bei cannon das Geschütz, die Kanonen, deer das Hoch- oder Rotwild, die Rehe. Übrigens ist auch im Deutschen das Wort liute, Plural von liut, Volk, was denn den allerdings scherzhaft in der Umgangssprache gebrauchten Ausdruck „die Völker" für „die Leute" etwas rechtfertigen könnte.

Wenn schon die zwei vorhergehenden Kapitel des Nomen substantivum, „Genus und Numerus", ihre auffallenden Unregelmäßigkeiten aufweisen, so noch mehr das Kapitel der Kasus. Beim Akkusativ sind auffallend für uns, im Französischen wenigstens, vor allem jene Verben, deren Rektion von der entsprechenden deutschen abweicht, wobei einige freilich durch entsprechende Übersetzung dem Verständnisse näher kommen mögen, z. B. remercier qn., etwa jemanden bedanken, wenigstens im Passiv: „Sie

sollen bedankt sein", féliciter qn., jemanden beglückwünschen, flatter qn., jemanden flattieren, encenser qn., jemanden beräuchern, maudire qn., jemanden verfluchen, prêcher qn. usw., ein Verb, das mehr als andere die Forderung der Reformer, überhaupt nicht in die Fremdsprache zu übersetzen und umgekehrt, unterstützen würde. Ebenso im Englischen, wo nicht bloß transitiv verstandene Verben wie to approach, jemanden „approchieren" (he approached the village, nicht „er näherte sich dem Dorfe", sondern „er approchierte das Dorf"), sondern auch wirklich Intransitive, wie to obey (obedire alicui) und to resist (résister à qn.), den Akkusativ verlangen; ja, es werden sogar Verba mit Ergänzungen, sei es Präposition (bzw. Adverb) oder ein neues Objekt, wieder transitiv verwendet: to employ, to embrace, to profit by, to take advantage of, so daß sie auch die passive Konstruktion zulassen. These means were employed (embraced), profited by, taken advantage of.

Auch losgelöst vom Verbum können Verwechselungen der Kasus eintreten, derart nämlich, daß der häufigere und betontere Kasus den weniger häufigen und betonten Kasus in der Umgangssprache verdrängt, z. B. der Akkusativ den Nominativ: It's me, it's him, (Should he) Die — him? (französisch c'est moi; deutsch, in der Sprache des Volks, er ist einen trefflichen Menschen). Auch der englische Dativ you hat ja den Nominativ ye verdrängt usw.

Wenn man mit solcher Erkenntnis an die Muttersprache herantritt, versteht man doch auch besser unsere sogenannten Unregelmäßigkeiten, nicht nur die leichteren Verwechselungen von Dativ und Akkusativ (er hat ihr geschlagen, „geht nach Wörth und hauet ihm" usw.), sondern auch die Vertauschung der intransitiven und der transitiven Konstruktion: sie wurde stark gezankt = gescholten, man warf ihn mit faulen Eiern statt bewarf, wo allerdings die Konstruktion auch als grammatisch richtig verstanden werden könnte, verglichen mit Wendungen wie: er hat ihn (nämlich ins Gesicht) geschlagen, während, bildlich gebraucht, die Wendung sich anderen Rektionen angleicht wie: das schlägt der Wahrheit ins Gesicht = widerstreitet ihr.

Bei den bekannteren französischen Verben, die den Genetiv verlangen, z. B. changer de usw., begreift man die Konstruktion, wenn man das de als das einem intransitiven Verbum nachgesetzte „in bezug auf" versteht, so z. B. bei profiter de, user, abuser de (uti, abuti, aliqua re), redoubler, „doublieren" oder „redoublieren" in bezug auf, convenir, disconvenir de, zusammen kommen, nicht zusammen kommen in bezug auf, juger de, nicht beurteilen, sondern urteilen in bezug auf; auffallend bliebe noch wohl manche Konstruktion, so neben jouer du piano auch toucher du piano, was in der Tat befremdend ist, da jouer (vom deponens jocari) sich verstehen läßt als „Spieler sein in bezug auf", toucher aber ein transitives Verb ist, das sich eben dem jouer nur angeglichen haben kann. Ähnlich ist es im Englischen bei den auffälligerweise mit of verbundenen Verben, z. B. to approve of, to admit of, to accept of, welche, so bald sie aus dem Bereiche der Transitiven in den der Intransitiven übergehen, auch of bekommen: to approve of, nicht etwas billigen, sondern seine Billigung äußern in bezug auf.

Dies einige Erscheinungen aus der Kasuslehre, die uns für das Verständnis der Rektion wichtig erscheinen, insofern sie lehren, daß der Akkusativ jede Art von Beziehung des Substantives zu seinem Verb bezeichnen kann, daß der Genetiv den Grund, die Ursache einer Tätigkeit ausdrücken soll, „in bezug auf", „von etwas aus gesprochen" oder „von etwas aus gedacht", während der Dativ eigentlich immer der Kasus der interessierten Person bleibt. Was von den anderen uns verloren gegangenen Kasus noch zu erwähnen bleibt, ist vielleicht der Vokativ an Stelle des Nominatives, in „der Herr Jesu", was sich erklärt als die überwiegende Form des Anrufes, wie denn im Holländischen der Vokativ, Domine sogar die Bezeichnung des Pastors, als des Standes geworden, der diesen Ausruf im Gebete sehr häufig gebrauchte. — Nicht unerwähnt soll hier auch bleiben die Ellipse, in welcher für den Nominativ der Genetiv eintritt: Qui est le plus grand d'Alexandre ou de César, eine Wendung, welche nicht unrichtig von den Franzosen attraction grammaticale genannt wird, weil dieses de aus dem Gesamtausdrucke: Qui des deux est, le plus grand sich an den anderen Kasus anzieht. Ähnlich ist es mit einem anderen Ausdrucke, in welchem der Dativ für den Nominativ zu stehen scheint: On parie à qui lancera le plus loin de lourdes pierres, wo man bei dem Dativ zu ergänzen hat: „sera le prix" wie auch bei „à qui mieux mieux", ein Ausdruck, der unser „um die Wette" wiedergibt.

Von den Kasus richtet sich der Blick naturgemäß auf das verwandte Kapitel von der **Präposition,** wo sich viele auffallende „Unregelmäßigkeiten" zeigen. Im Französischen finden wir z. B., alphabetisch vorgehend, à auffallenderweise in crier à l'hypocrisie de qn. über Heuchelei schreien, während wir sur oder ähnliches erwarten; da es offenbar in falscher Analogie mit crier au voleur, au feu, au Prussien usw. gebildet ist. Wir finden à l'exception de q. ch. statt avec, weil à l'exception, selbst zur Präposition geworden, wohl die kleine Adverbialkasuspräposition à, nicht aber die nur bei wirklichen Substantiven gebrauchte Präposition avec verträgt; wir finden dieses avec selbst ohne Rektum in Wendungen wie: Il tira une petite clef et joua avec, wo avec (apud hoc) „mit dem" oder „damit" das Objekt schon einschließt; wir finden gehäufte Präpositionen, z. B. in Je viens de chez-moi, de par le Roi, wo chez-moi oder par le Roi substantivische Ausdrücke geworden, wie das englische from out the azure main, wie das deutsche „ein Brief von zu Hause", er hat kein „zu Hause" usw.

Für das Englische sei erwähnt besonders die Präposition at, in to aim at, to laugh at, wo wir to aim to, to laugh about usw. erwarten könnten. Dennoch erklärt es sich als der ursprünglichen Bedeutung der Präposition at entsprechend, die einen lokalen oder temporalen Punkt bezeichnet: he aimed ad him, il le coucha en joue, er lag im Anschlag auf ihn, nicht also die Bewegung, sondern die Ruhe bezeichnend; he laughed at hisword, er lachte nicht über, sondern bei seinen Worten, dann auch sogar he laughed at him (der es gesprochen); dies eine für das Verständnis sehr wichtige Unterscheidung, damit nicht der Wahn aufkomme, man dürfe unterschiedslos auch to go at the theâtre usw. sagen; so auch to depend on, nicht from, herabhängen auf, beruhen auf. Es

sind also diese englischen und französischen Unregelmäßigkeiten nicht auffallender als unsere deutschen, scheinbar fälschlich gebrauchten Präpositionen, wie „nachdenken über eine Sache" statt „einer Sache" (analog dem „Denken über"), so auch „für die heutigen Zustände" statt „den heutigen Zuständen angepaßt"; so auch die Präpositionen vor Substantiven wie „dank des Auftretens" statt „dank dem Auftreten der Verwaltung", in Analogie der drei Genetivpräpositionen, bei denen nach dem bekannten Vers auch der Dativ richtig ist, nämlich „längs, zufolge, trotz". Manchmal erfolgt diese Anlehnung an den bloßen Wortklang, z. B. zufolge der mißgünstigen Haltung statt infolge, oder gar „gemäß des Gesetzes", analog dem „in Gemäßheit des Gesetzes". Aber die Funktionsveränderung bewirkt auch eine Konstruktionsveränderung: das zur bloßen Präposition gewordene Adjektiv, z. B. „gemäß" usw., sollte also nicht wie die substantivischen, sondern wie die adjektivischen Präpositionen den Dativ regieren.

Solche Konstruktionsänderung ist es auch, die uns entgegentritt beim Blick auf die **Konjunktion.** Der Fehler, den wir bei dem Schüler besonders rügen, wenn er die konjunktional gebrauchte Präposition allein ohne que verwendet (z. B. pendant il y était). Dieser ist meistens zulässig im Englischen: he cannot come for (gewöhnlich ohne that) he is ill = für das, (daß) er ist krank. So, auch bei while (zu den Weilen) und so und anderen, wird dieses that ja gewöhnlich unterdrückt, so sehr, daß sich selbst ein without they were ordered bei Walter Scott findet. Und in der Tat ist es auch nicht von logischem Werte, dieses bloß grammatische Objekt „das", welches wie unser „daß" (mit dem Pronomen „das" identisch) nur pleonastisch gebraucht wird: Wir wissen das, (daß) er ist krank; while whilom zu den Weilen (that), wo er krank ist, während „daß" (dessen) er ist krank, eine grammatische Verirrung, die so sehr aus dem Bewußtsein verschwinden kann, daß dieses überflüssige grammatische Objekt das (daß) in „indem daß" sogar doppelt auftreten und in die Satzkonstruktion sich hineinfinden kann. — Erwähnt sei noch das schwer verständliche as, im besonderen he is as great as his father; so great scheint richtiger, aber man wird bedenken, daß die verstärkte Form as (allso, also, ganz so) doch nur in der positiven Aussage einen Sinn hat; er ist all oder ganz so groß wie usw., während in der negativen Form so natürlich genügt, bis auf die seltenen Fälle, wo man sagen will: er ist nicht gerade ganz oder ebenso groß wie usw. (Vgl. im Französischen: il est aussi grand que toi aber il 'nest pas si grand que toi.)

Besonders leicht wird eine solche falsche Analogie bei Wortarten zweiten Ranges, den bloßen Formwörtern, die sich in ihrer sekundären Natur leichter an andere anlehnen, z. B. bei den **Pronomen.** Auffallend im Französischen ist vor allem das im Singular unflektierte leur (fille): les parents et leur fille, was sich bekanntlich aus seiner ursprünglichen Natur als Genetiv Pluralis des Demonstrativpronomens erklärt: (il) lor (um) filia, „derselben" Tochter, also in dieser Form richtig, und in gewissem Sinne falsch nur im Plural: les parents et leurs filles. Selbst bei dem als Dativ gebrauchten leur (il les leur donna), vor dem die historische Grammatik sonst ratlos steht, kann man sich vielleicht erklären, daß es hier wie im Deutschen „Ihnen Ihre Mutter" ursprünglich pleonastisch gebraucht wurde. Auffällig erscheint auch der scheinbare Nominativ qui nach den

Präpositionen (avec qui), wo man doch que erwartet, eben als Rektum der Präposition. Aber mit dem Dativ cui (geschrieben kui) mißverständlich verwechselt, hat es sich dem anderen, weniger fremdartig erscheinenden qui angeglichen. Zu erwähnen ist hier auch das pleonastische que (c'est une belle chose qu'une bonne conscience), das wir zutreffend durch „nämlich" übersetzen, in Wirklichkeit aber als „so etwas wie" zu verstehen ist (vgl. Tobler, Verm. Beiträge) und deshalb wie in pres que (il est pres qu'un savant) sich ganz richtig nach dem c'est findet, wo dieses auf einen Infinitiv oder ganzen Satz hinweist, während sonst ja il zu erwarten wäre: Il est beau de connaître la langue du pays où l'on va; aber c'est beau, que de connaître cette langue, denn nach beau erkennt man dieses ce als bekannt und beginnt also aufs neue wieder mit einem que. Besonders auffällig ist die scheinbare Vertauschung des Personalpronomens mit dem Possessivum. Elles promenaient çà et là leurs spectres inquiets (die Gespenster, als welche sie erscheinen); Sa coquine, die Spitzbübin, die sie ist. Besonders befremdend soll es im Schwedischen sein, wo man sagen kann, min gamle narr, ich alter Narr, din stygga, du Häßliche; aber auch in guter deutscher Prosa findet man: ich möchte durchbrennen, um endlich mein freier Mensch zu sein. Vgl. im Englischen your Lordship für you, im Spanischen Vd., im Italienischen Ella, im Deutschen „Sie" (Euere Gnaden).

Bei dem **Adverb**, im Besonderen dem negativen, kommen wir zu der Erkenntnis, daß in allen drei Sprachen eine den ganzen verneinenden Inhalt sich angleichende Negation sich überflüssigerweise einschleicht: Je crains (je tremble que ne) qu'il ne vienne trop tard, I fear lest (þe) less (that) (= quo minus) he should come too late, oder: il n'ya pas de doute que ne, there is no doubt but that there are twelve, es ist kein Zweifel, daß nicht zwölf da sind (im Sinne von „zweifellos sind zwölf da"). Auch ein dem à moins que angeglichenes si mit einfachem ne ohne pas (si je ne me trompe) erklärt sich so, da dem synonymen à moins que ja nur ein ne, nicht aber ein dem à moins gleichwertiges Füllwort pas folgen kann.

Von dem bisher kaum betrachteten Verb nur einige auffälligste Unregelmäßigkeiten; es finden sich ihrer sonst überall viele, z. B. die Vertauschung von transitiven und intransitiven Verben, etwa habiter dans une ville statt une ville, angeglichen an das intransitive demeurer (morari = verweilen); bei den pronominalen Verben, etwa je me repens, an das unpersönliche poenitet angeglichen, also eigentlich als „ich strafe mich" verstanden. Bei den Verbes impersonnels finden sich Ausdrücke wie il m'en souvient, il me tarde, il lui réussit usw. in Angleichung an die Verba se souvenir, tarder, réussir; bei den Moden findet sich ein auffallender Konjunktiv bei den Verben der Gemütsbewegung: je m'étonne qu'il soit venu, was, obgleich Tatsache, doch (nicht behauptet) nicht außer Zweifel gestellt werden soll; englisch: I wonder that he should be given to such a sport (wohlverstanden: ich wills damit aber nicht behaupten oder auch nur zur Debatte stellen); oder beim Infinitiv ein dédaigner de neben daigner faire und c'est à moi à faire tout cela, wo beide Konstruktionen offenbar ganz mechanisch an das vorhergehende dé (daigner) und à angeglichen sind.

Um endlich auf das noch nicht erwähnte Kapitel von der **Konstruktion** zu kommen, so ist diese freilich im allgemeinen sehr korrekt, wie es die bei der Prolepsis notwendige Nachfügung des gegen die Regel vorgesetzten Objektes beweist: Le jardin, il l'a vendu; dennoch finden sich auch hier Entgleisungen, z. B. ce disant für disant cela, wo dieses demonstrative ce dem pronom conjoint (le disant) angeglichen und als bloßes Präjektiv behandelt wird.

Nach diesem Blick auf die Syntax mag ein kurzer Seitenblick auf die Flexion folgen. Selbst bei den sogenannten regelmäßigen Verben fehlen die Unregelmäßigkeiten nicht; wir erwähnen, nicht als wirklich unregelmäßig, wohl aber als auffällig, das in die zweite französische Konjugation eingeschobene iss (nous finissons) als von den lateinischen inchoativen Verben in iscere entlehnt, so daß also die sogenannten „unregelmäßigen" ouvrons, offrons usw. als die wirklich regelmäßigen erscheinen. Bei den Hilfsverben befremdet den Deutschen avoir in den zusammengesetzten Zeiten von être: j'ai été (habeo statum, ich habe gestanden); bei der ersten regelmäßigen Konjugation Formen wie aimons, das sich der überwiegenden Zahl der anderen Verba angeglichen hat, während es entsprechend: trŏuvĕr, je trēuve, nous trŏuvóns, und mŏurīr, je méurs, nous mŏuróns oder tĕnir, je tiens, nous tenons auch doch j'aime, nous ămóns usw. bilden sollte. Bei den sogenannten unregelmäßigen befremden uns Formen wie je puis neben je peux, letzteres von poteo, ersteres von possum; oder sachions, welches sachons heißen sollte, eine Form, welche, aus sapiamus entstanden, schon das i des Subjonktivs hat, oder die Futura prévoirai und pourvoirai, deren Silben voir (statt ver) dem Infinitiv angeglichen sind; es befremdet uns, neben der richtig gebildeten Form je m'assieds (das e in sedere wird unter Akzent ie) die dem Infinitiv angeglichene je m'assois usw.

Es befremdet uns besonders bei den Verbes pronominaux das auffällige Hilfsverb être; aber man braucht nur Ausdrücke wie ce coeur était trompé neben ce coeur s'était trompé zu sehen, um zu erkennen, daß beide in Wirklichkeit gleichwertig sind, da das kleine Objekt se nicht von Bedeutung sein kann, so daß das Hilfsverb être bei den Reflexiven eben durch die passive Natur dieser Verba sich erklärt. Auch finden sich bei diesen Reflexiven Beispiele von Reflexivität, wo wir sie kaum erwarten, z. B. se repentir, welches aus dem unpersönlichen poenitet, se repoenitire geworden, also sich an das transitive punire angeglichen hat. Soviel aus dem Kapitel der Wortbeugung. Es finden sich natürlich überall auch andere Auffälligkeiten, z. B. Pleonasmen wie dont (de unde); impunément, welches wie quasiment (also schon vollständiges Adverb) noch die Endung des Adverbs besonders angehängt erhalten hat. Aber es ist doch fast überall besonders die falsche Analogie gewesen, die uns die Unregelmäßigkeiten erklären mußte, d. h. der psychologische Vorgang, daß ein Ausdruck sich fast unbewußt dem naheliegenden anpaßt.

Dies braucht nicht immer das Synonym zu sein, es kann vielmehr manchmal das eben so naheliegende Antonym sein. Bekanntlich leitet die historische Grammatik das Wort grief von gravis her, was wir nicht verstehen, da das ie nicht von a, sondern nur von dem betonten e herkommen kann; so ist es wohl durch eine Anlehnung an das Antonym

levis zu erklären. Wenn dies als unwahrscheinlich zurückgewiesen werden sollte, so erinnere ich daran, daß es auch in der Syntax des Infinitivs doch Fälle gibt, die sich nur so erklären, z. B. s'empresser de, s'efforcer de, wo man doch nur à erwarten kann, während es sich leicht an das Antonym tarder anschließt, welches, transitiv verwendet, „etwas aufschieben", de, verlangt.

Auch die Bildung der Personenendungen im besonderen würde ohne die Angleichung kaum erklärlich sein, z. B. die des s als charakteristisch für die erste Singularis, wenn wir nicht annehmen könnten, daß diese erste Person (nämlich der zweiten und dritten Konjugation) sich der zweiten Person angeglichen, wie an anderer Stelle ein vainquons (statt vaincons) dem vainquez und vainquent. So ist auch beim Nomen das s des Akkusativ Pluralis (amicos), als der häufigeren Form, charakteristisch für den ganzen Plural (amici also ohne s) geworden.

Für die **Wortbildung** mag es genügen, ganz im allgemeinen auf sie zu verweisen, z. B. bei den Verben, wo wir sehen, daß nicht regelmäßig vom eigentlichen Infinitiv, sondern oft auch vom Participium perfecti die aus dem Lateinischen herübergekommenen Verba sich bilden: hesiter nicht von haerere, sondern von einem nur aus haesitum gebildeten haesitare, so daß man bei der gleichen Tendenz zum Pleonasmus wunderbar auffallende Ableitungen erkennen kann, z. B. brûler von urere, nämlich vom part. perf. ustum, mit Einschiebung des Suffixes ust ulare und sogar noch des verstärkenden Präfixes „per" p(e)r us(tu)lare prusler brûler geworden. Und für das Nomen verweisen wir auf die schon gegebenen Beispiele, so soleil nicht aus sol, sondern aus soliculus (Sönnchen) — wie bei bei uns Schiffchen nicht etwa ein kleines Schiff, sondern ein großer Rheindampfer; in Ostpreußen sogar „Geldchen", so daß man erkennt, wie sich neben der sehr häufigen Kontraktion (patrem père usw.) auch die Diminutivform leicht angeglichen hat. Um endlich auch noch einen Blick auf die Aussprache zu werfen, so muß die falsche Analogie uns wieder in tausend Fällen die Erklärung geben. Nicht bloß für die historische Grammatik, wo Wörter wie haut (altus) und hurler (ululare) sich erklären durch Angleichen an das deutsche „hoch" und „heulen", wo die Orthographie von cueillir (colligere), um die falsche Aussprache des c vor e zu vermeiden, die ursprüngliche Orthographie ceuillir dem Auge etwas mehr anpaßte, sondern auch für die Aussprache unserer Zeit, wo ein (s) in yeux clos sich angleicht an die Mehrzahl der Fälle, wo der Artikel vorhergeht; ganz zu schweigen von der famosen Aussprache der Fremdwörter, z. B. table d'hôte, das, vielfach an dépot ꝛc. angeglichen, als table d'eau verstanden werden kann, oder das englische detéctive, welches vielfach wie ein französisches weibliches Adjektiv détective gehört wird usw.

Damit sind wir am Ende unserer Betrachtung angekommen. Ausgehend vom französischen Nomen fanden wir, daß in allen Gebieten der Sprache der Unregelmäßigkeiten viele sind, nicht bloß wirklicher, wie z. B. „gemäß des Gesetzes", die von Sprachkundigen nicht vertreten werden können und deshalb zurückzuweisen sind, sondern auch anderer, die aus falsch verstandenen, oft aus unbewußten psychologischen Gründen sich erklären. Immer aber mußten wir uns erinnern, daß die Sprache, die sich nicht auf die

Tätigkeit der Stimmorgane allein beschränkt, sondern aus unendlich vielen Lebensäußerungen des ganzen Menschen besteht, eine nie ruhende, sondern stets aufs neue schaffende Betätigung des homo sapiens ist, bezeugt immer noch durch Kontraktion, Attraktion, Pleonasmus, Ellipse, vor allem aber durch die in den verschiedensten Formen auftretende Angleichung nach teils richtiger, teils falscher Analogie, also eine mehr unbewußte Seelentätigkeit.

Das mag freilich den Stolz des zünftigen Sprachgelehrten wesentlich demütigen. Aber der Weg zum Fortschritt, zum Verlassen alter Vorurteile ist fast immer mit solchen Zugeständnissen verbunden gewesen: von der Entdeckung Newtons an, der die Schulweisheit ad absurdum führte, bis in unsere Tage hinein, wo die Strategik eines Moltke die geheimnisvolle Kriegskunst der Gegner glänzend überwand, oder die Politik eines Bismarck die verschlungenen Pfade der alten Diplomatie gründlich verachtete, kurz, wo jeder Fortschritt bewies, daß das Einfachste und Natürlichste auch das Richtigste ist.

Und wir können und wollen es nicht beklagen. Was wäre eine Welt, welche nur aus sogenannten Regelmäßigkeiten ödester Flachheit bestände! In der Tat ist ja, was der regelmäßig gebildete Kopf in seiner Beschränktheit für Unregelmäßigkeit hält, nur eine andere Seite und Form derselben sprachlichen Erscheinung, welche Abwechselung bringt in das Einerlei und die Erstarrung verhütet, zugleich aber den staunenden Geist hinweist auf ein allem Wechsel und aller Unregelmäßigkeit sicher und ruhig zugrunde liegendes Gesetz, das die von so viel Anomalien und Unregelmäßigkeiten strotzende Sprache doch zu solcher Schönheit und Vollkommenheit führen kann.

Diesem tief versteckten Born der Wahrheit näher zu dringen, ist nur dem diamantenen Fleiße weniger Gelehrter beschieden. Auch sie gelangen nicht zu ihm, aber sie hören ihn doch anders rauschen als die gewöhnlichen Sterblichen, zufrieden mit dem schlichten Lohne, der jedem wackeren Fleiße bei seinem Ringen trotz vieler Enttäuschungen immer wieder wird. Darum Preis und Ehre solchen Sprachforschern, die unbeirrt „in des Zufalls grausenden Wundern“ das Gesetz suchen und zu finden wissen.

Im besonderen aber freuen wir uns für die neuere Philologie, daß durch sie die Krönung des Gebäudes, soweit es möglich, erreicht werden konnte. Wer vor 40 Jahren studierte, meinte genug getan zu haben, wenn er die deskriptive Grammatik, allerdings mit sehr beschränktem Verständnis, aufzunehmen vermochte. Dann kam die historische Grammatik und gab für manches bisher Verborgene Aufschluß, ließ aber nur zu oft die Sprachfertigkeit zu einer öden Methode mehr grammatistischer Art erstarren. Einen wesentlichen Fortschritt brachte die Reform, nicht nur für die Aussprache, sondern auch für den Geist der Sprache. Den relativ, hoffentlich aber noch lange nicht absolut, letzten erreichte jedoch erst die Sprachwissenschaft, wenn sie, den sogenannten Unregelmäßigkeiten auf den Grund gehend, in allen diesen Wildlingen gleichberechtigte Gebilde ein und derselben Wurzel erkannte. Hoffen wir daher, daß das Studium derselben immer weiter klärend wirke zum Heile unserer Wissenschaft, hoffen wir insbesondere, daß der nächste Neuphilologentag, der bekanntlich in der Stadt Pauls tagen wird, uns mit einer sprachwissenschaftlichen Leistung möglichst praktischer Art erfreuen möge.

2. Moralunterricht?

Von Dr. Grävell in Darmstadt.

Die Frage, ob ein eigener Moralunterricht in der Schule eingeführt werden soll, wird immer brennender. Man erkennt, daß die Schule mehr eine Erziehungsschule als eine Bildungsschule sein soll; aber man weiß noch immer nicht, wie man im einzelnen reformieren sollte. In Frankreich hat man die Moral bereits in den Schulen eingeführt, was schon deshalb leichter ging, weil dort die Religion im Unterricht keine Stelle findet, der Staat aber doch für die Schüler einen Ersatz schaffen wollte[1]). Bei uns überläßt man dies teils den Religionsstunden, teils der Behandlung einzelner Fälle, die sich im übrigen Unterricht bei der Lektüre ergeben.

Ich halte die Einführung eines eigenen Faches für durchaus wünschenswert. Das Volk wird, wie es scheint, immer unmoralischer. Wenn auch namentlich in den oberen Ständen die Morallosigkeit geschickt verdeckt wird durch ein sehr korrektes, höfliches Wesen, so hat man nur zu oft Gelegenheit, die Maske zu erkennen und den dahinter befindlichen krassen Egoismus zu durchschauen. Namentlich fällt jedem auf, wie wenig Menschen durchschnittlich über moralische Probleme nachzudenken pflegen. Sie haben dazu auch scheinbar keine Zeit. Sie sind zu sehr durch alles mögliche andere in Anspruch genommen. Politik, Stadtklatsch, Wissenschaft, Literatur, was weiß ich, was alles, nimmt den modernen Menschen beständig gefangen. Er kommt dadurch, daß er gezwungen ist, so viel im Äußeren zu leben, so selten dazu, sein Inneres zu ordnen. Früher war das anders.

Dazu kommt, daß man heute, um auf der Höhe der Zeit zu sein, beständig lesen muß. Die ewige Lektüre aber, die den Geist beschäftigt, macht ihn leicht müde, oberflächlich und kritiklos. Sie zeigt uns die Welt im Spiegel, aber hält uns selbst nicht den Spiegel vor.

Ferner sind es hauptsächlich zwei Gründe, welche verhindern, daß die Moral eine größere Rolle spielt; es ist der namentlich in Deutschland so verbreitete Hang zu abstrakter, erkenntnistheoretischer Spekulation und der Mangel an wirklichem religiösen Bedürfnis. Die Menschen sehen meist ihre Fehler gar nicht, und wenn sie sie sehen, wissen sie nicht, wie sie sie abstellen sollen. Es ist dies ja auch die schwierigste Kunst. Die Schule aber tut beinahe nichts für Ausbildung des Charakters. Sie sorgt für den Intellekt, aber zu wenig für Wille und Herz[2]). Solange die Schule

[1]) Überhaupt ist man auf diesem Gebiete bei unseren westlichen Nachbarn viel weiter als bei uns. In Paris hat man eine eigene École de Morale gegründet, welche einen Teil der École des Hautes Études sociales bildet. Dort gibt es eigene Zeitschriften wie Revue internationale de Morale, Œuvre de l'action morale und ähnliche. Man sehe auch die schöne Büchersammlung, die bei Félix Alcan erscheint, der wir nichts an die Seite zu stellen vermögen.

[2]) Wie soll ein Kind z. B. sich sittlich vertiefen, wenn ihm als höchstes Gebot Gottes eingeprägt wird: Du sollst nicht stehlen, töten, ehebrechen, kein falsches Zeugnis reden usw.? Da die Schüler sich bewußt sind, weder gestohlen, noch getötet, noch die Ehe gebrochen zu haben, so halten sie sich selbstverständlich schon für vollkommen. Es wäre vielleicht aus pädagogischen Gründen wünschenswert, die zehn Gebote der Juden aus dem Unterrichte zu verbannen. Sie taugen wenig für Schüler — wie überhaupt das Alte Testament.

nicht vollständig geändert ist und solange die Lehrer nicht anders ausgebildet werden, ist es auch kaum möglich, der Schule auf diesem Gebiete viel zuzumuten. Dagegen könnte man durch Einführung eines Moralunterrichts, der von einem Spezialisten gegeben würde, vorläufig das Fehlende zu ersetzen suchen.

Ich will nun ganz kurz angeben, wie ich mir etwa den künftigen Moralunterricht denke. Er sollte in die oberen Klassen verlegt werden, weil da der Geist der Schüler schon empfänglicher ist und weil sie in diesem Alter anfangen, über geistige Probleme nachzudenken. In der Kindheit herrscht naturgemäß die Autorität; im Jünglingsalter aber soll man zu sittlicher Freiheit erziehen. Das Kind folgt Eltern und Lehrern; der Jüngling soll auch wissen, was er tut. Viele denken heutzutage gewiß auch über die Grundlage der Ethik nach; aber sie finden niemand, der sie unterweisen könnte. Hier könnte der Moralunterricht viel Gutes bewirken. Natürlich dürfte er nicht in trockener und pedantischer Weise gegeben werden, sondern möglichst lebendig. Man hat gesagt, daß Moral nur durch Beispiel gelehrt werden könnte: aber das scheint mir übertrieben. Der Same, der in einem guten theoretischen Unterrichte ausgestreut wird, kann viel gute Früchte tragen, wenn auch vielleicht erst manchmal in späteren Jahren, wenn er aufgeht. Aber eine theoretische Übersicht über die Hauptsätze der Ethik sollte dem Schüler für das Leben mitgegeben werden. Eine zufällige Behandlung einzelner Fälle im deutschen Unterricht kann die systematische Ausführung nie ersetzen.

Der Schüler müßte also zunächst (im ersten Jahre, etwa in Untersekunda) in die theoretische Ethik eingeführt werden. Es müßte ihm die Entstehung derselben gezeigt und die Grundlage erklärt werden. Das brauchte nicht katechismusartig zu geschehen, sondern man könnte von konkreten Fällen des Lebens ausgehen und die Schüler die einzelnen Stufen selbst finden lassen. Man sollte die Schüler einzeln fragen, wie sie in einer bestimmten Situation handeln würden, und sie dann selbst vergleichen lassen.

Im zweiten Jahre sollte dann spezielle Ethik folgen, und zwar besonders die Anwendung der gewonnenen Prinzipien auf das Leben mit Berührung von „Bürgerkunde", Recht und Politik. Natürlich dürfte der Unterricht nicht zu einer Verhimmelung bestehender Zustände mißbraucht werden. Die Tagespolitik müßte ganz ausgeschlossen sein. Aber bestimmte Fragen, wie sie die Sozialethik, Geschlechtsethik, Rassenethik zeitigt, könnten vorgebracht werden [1]).

Auch denke ich mir, daß namentlich scheinbar ganz kleine Dinge, auf denen aber die Annehmlichkeit des Lebens oft beruht, berücksichtigt werden

---

[1]) Es kann nicht wohl die Aufgabe der höheren Schule sein, das Gefühl des Staatsbürgers einseitig in den Vordergrund zu schieben: ein Verfahren, über das sich unsere großen Klassiker entsetzt haben würden und das auch im Gegensatz steht zu den Prinzipien, die im Religionsunterricht beigebracht werden. Wenn alle Menschen Brüder sind, dann ist der Chauvinismus ein Zeichen des „Heidentums"; denn er widerstreitet Christi Lehre. Man sollte eher durch eine internationale Kommission durchzuführen suchen, daß derselbe Moralunterricht überall zugrunde gelegt würde. Das wäre eine Rückkehr zu wirklichem Christentum und zu den Anschauungen der heiligen Allianz.

sollten. Oft übersieht ein weitblickender Mensch gerade die kleinen Dinge und schadet dadurch, ohne es zu wollen, sich und anderen.

Um nur ein praktisches Beispiel von Anwendung anzuführen in scheinbaren Kleinigkeiten, so sollte jedem eingeschärft werden, auf jedem Briefe und jeder Karte, die er schreibt, stets seine Adresse anzugeben, damit seine Korrespondenz eventuell zurückgehen kann und damit der Empfänger nicht nötig hat, bei seiner Antwort immer erst noch die Adresse nachzuschlagen. Das sind Kleinigkeiten: aber das ganze Leben besteht für die Mehrzahl der Menschen aus lauter Kleinigkeiten, und gerade kleine Dinge können einem oft das Dasein verschönern oder verbittern. Überhaupt haben die meisten Menschen schöne Theorien, die sie mit Eifer verfechten; aber sie verstehen sich nicht auf ihre Anwendung. In Deutschland namentlich gibt es nur zu viele Tugendschwätzer, die die schönsten Moralprinzipien proklamieren; wenn man sie aber nach Afrika schickt, zeigen sie ihre wahre Natur.

Ferner sollte auf den ethischen Charakter der betreffenden Bevölkerung Rücksicht genommen werden. Jede Gegend, jedes Land, jeder Stamm, jede Familie hat eigene Fehler. Gegen diese müßte gearbeitet werden. In Österreich müßte also der Unterricht in manchen Punkten anders sein als in Westfalen oder Ostpreußen. Sowie der praktische Unterricht zu allgemein ist, wird er leicht zur Salbaderei. Auch ist naturgemäß ein Unterschied zwischen Knaben und Mädchen, der berücksichtigt werden müßte. Namentlich aber würde sich herausstellen, daß der — nach Schopenhauer — angeborene Charakter unendlich viele Unterscheidungen nötig macht. Die meisten kommen wohl schwerlich zu der klaren Erkenntnis, wie sehr ihr Charakter von dem anderer abweicht, weil sie sich selbst zu wenig beobachten und weil sie glauben, daß sie nach den üblichen, ihnen theoretisch bekannten Prinzipien zu handeln pflegen, und weil schließlich andere einem selten die Wahrheit in solchen Dingen, außer im Zorn, zu sagen lieben [1]). Wenn also der Moralunterricht auch nur den Nutzen stiftete, daß er die Jünglinge über sich nachdenken ließe, so wäre er schon berechtigter als so mancher andere Unterricht, der so gut wie gar keinen Nutzen stiftet. Namentlich sollte man in Prima ethische Aufsätze schreiben lassen, auch im Examen eine solche Arbeit fordern.

Nun handelt es sich aber auch darum, zu wissen, ob und wie man den Charakter verbessern kann. Dies sollte ebenfalls versucht werden. Denn die Erkenntnis allein tut es noch nicht. Es müßte also gezeigt werden, wie man auf den Willen einwirken kann. Man sollte angeben, durch welche ganz praktische Mittel man dazu kommt, sich zu ändern. Denn der bloße Vorsatz hat meistens gar keinen Erfolg.

Die Theorien, nach denen der Wille verändert werden kann, will ich hier, als zu weit führend, nicht alle angeben. Ich will nur auf zwei Hauptpunkte besonders aufmerksam machen.

---

[1]) Wie sehr wir auf diesem Gebiete zurück sind, davon kann man sich alle Tage überzeugen, wenn man Menschen über Moral ausfragt. Die meisten haben gar keine Vorstellung von der Wichtigkeit der Probleme, z. B. Freiheit des Willens, ob angeborene Eigenschaften und Begierden usw. Sie schnurren daher auch meist ab wie eine Maschine, ohne Fortschritte anders zu machen, als durch großes Unglück, und dann oft noch nicht.

Der eine ist das Ideal, das man sich selbst macht. Eine Hauptaufgabe der Schule müßte sein, ein Mannesideal resp. Frauenideal allmählich finden zu lassen, das dem Jüngling oder Mädchen beständig vorschwebt. Heute wird das noch gar nicht berücksichtigt. Aber es wäre doch nicht schwer, von einer gewissen Stufe an dieses Ideal zu schaffen, zu erweitern und immer mehr auszuarbeiten. Der Unterricht in seinen verschiedenen Disziplinen müßte dazu in allem beitragen [1]).

Es würde sich darum handeln, das Ideal der Zukunft herzustellen, den Urtypus des reinen Ariers, wie er sich durch die ganze arische Geschichte herausstellt, zu finden. Heute wird man viel zu sehr beeinflußt durch das alte Ideal, das bis heute mehr oder weniger vorschwebte und das sich zusammensetzte namentlich aus dem deutschen, römischen und französischen. Aber in Zukunft sollte man den französischen Einfluß möglichst auszumerzen suchen. Wir haben zuviel von ihm schon aufgenommen. Ich rechne hierher namentlich den Mangel an innerer Wahrheit, an Treue, an Aufrichtigkeit. Wir sind zuviel Gesellschaftsmenschen geworden und ermangeln der alten germanischen Tugenden, die uns nur zu leicht plump erscheinen [2]). Im skandinavischen Norden und in England findet man das germanische Wesen noch reiner. Es wäre daher zu wünschen, daß im Moralunterricht besonders auf diese Länder verwiesen würde [3]). Ein Beispielbuch sollte den Schülern besonders wertvolle Tatsachen an die Hand geben.

Der zweite Punkt betrifft die Umkehr des Willens durch die Konzentrationsmethode. Sie besteht darin, daß man seinen Geist intensiv auf eine Wahrheit richtet und während einiger Zeit sich ganz davon durchdringen läßt. Jeder sollte täglich eine gewisse Zeit, wenn auch nur zehn Minuten, eine solche Übung machen. Ohne sie ist es beinahe unmöglich, seinen Willen zu verändern. Aber mit ihr wird es mit der Zeit möglich, wenn man beharrlich ist. Jedem Schüler sollten vom Lehrer spezielle Übungen [4]) dieser Art gegeben werden. Äußere Gegenstände,

---

[1]) In jedem Lande ist es üblich, sich zu loben und auf andere Völker herabzusehen. Die Schule soll natürlich der Fremdländerei entgegenwirken, aber ebensowohl der eigenen Selbstberäucherung. Die Deutschen sind ein Mischvolk [? Red.], das einen eigenen „Nationalcharakter" schwer einheitlich aufzuweisen vermag. Daher ist es wenig gesagt, von „Deutscher Erziehung" zu reden. Man sollte vielmehr alles Gute, was die arischen Völker erreicht oder geschaffen haben, heranziehen zur Ausbildung eines Nationalcharakters. Man vergleiche auch meine Schrift „Aryavarta" (Wiener Akad. Verlag).

[2]) Wir haben uns allmählich das französische Gesellschaftsideal angewöhnt, statt unserer ehrlichen germanischen Natur zu folgen. Wir stehen noch auf dem Boden des weibischen 18. Jahrhunderts, das mit seiner Vorherrschaft gallischen Wesens die heutigen Formen geschaffen hat. Es wäre eine Aufgabe der Zukunft, christlich-germanische Formen zu bilden.

[3]) Man beachte namentlich auch das Urteil Wieses in seinen berühmten „Deutschen Briefen über englische Erziehung"! So z. B.: „Kann man die ganze Aufgabe der Erziehung darin zusammenfassen, daß dem Herzen Liebe zur Wahrheit eingepflanzt und der Wille zu der Charakterkraft gebildet werde, festzuhalten an der Wahrheit und zu der Entschlossenheit, sich vor der Wahrheit unter allen Umständen zu demütigen: so sehe ich die deutsche Jugend ... weiter vom Ziele entfernt als die englische."

[4]) Ich habe selbst solche Übungen ausgearbeitet und stelle sie jedem, der es wünscht, zur Verfügung, bin auch bereit, eigene für jeden bestimmten Fall zu schreiben.

namentlich Bilder, dienen sehr gut zum Sammeln der Gedanken und zum Fixieren. Darauf beruht ja wesentlich der Einfluß heiliger Bilder und Statuen, den man nicht ableugnen kann. Man müßte auch eigene Andachtsbücher herausgeben, welche diese Übungen populär machen, d. h. welche für jede Tugend bzw. Untugend spezielle Übungen geben. Das ist besser als alle jetzt von den Gläubigen gebrauchten Gebetsbücher, die eine Änderung von einem außerweltlichen Gotte erwarten statt von dem Gotte im eigenen Innern. Die Inder haben dieses System als Yoga besonders ausgebildet, das Hatha yoga und Raja yoga, und wir müßten diese Regeln auf unser Leben übertragen. Dies versucht z. B. der Engländer Arthur Lovell in seinen Werken: Ars vivendi, Volo, Imagination, Concentration (London, Nichols [1]).

Auch gewisse Formeln haben Bedeutung. Darauf beruht ja größtenteils der Zauber der Sprichwörter und Bibelverse, ja vieler Zitate, z. B. aus „Faust“ oder Schiller und Shakespeare [2]).

Daß die Musik auf das Gemüt und dadurch auf den Willen wirkt und so die Sitten mildert, ist ja auch eine oft versicherte Wahrheit. Aber sie setzt natürlich Empfänglichkeit voraus. Nun kann man ja in der Schule nicht allzuviel auf diesem Gebiete tun; aber doch immerhin mehr als jetzt. Man sollte z. B. die Schüler mehr zum Sologesang heranzuziehen suchen und dahin wirken, daß sie mit Ausdruck und Gefühl singen. Im Chorgesang geht der Einzelne verloren, und wer über ein bißchen Gefühl und Stimmungsfähigkeit verfügt, wird nicht allein durch ihn leicht abgestoßen, sondern er verliert durch die abstumpfende Tätigkeit allmählich sein Feingefühl. Man könnte sich sogar denken, daß etwa in freien Instituten die Moralstunde eingeleitet würde durch Harmoniumspiel, das mehr als vieles andere in andächtige Stimmung versetzt und erhebt.

Schließlich sollte in der Moralstunde auch eine genaue Übersicht über die verschiedenen Berufsarten gegeben werden. Für den Jüngling ist es gut, wenn er eine klare Vorstellung davon hat, was ihn später erwartet, und für die Jungfrau ist es notwendig, etwas von der Tätigkeit ihres künftigen Mannes zu wissen. Heute herrscht bei dem weiblichen Geschlecht in dieser Hinsicht eine merkwürdige Unwissenheit, die für beide Teile, Mann und Frau, oft die schlimmsten Folgen hat. Beide sollen den Ernst des Lebens beizeiten kennen lernen; aber sie sollen ihn zu überwinden suchen durch Selbstverleugnung, Hingabe und Liebe. Das Gefühl dafür zu wecken wäre die schönste und schwerste Aufgabe des Moralunterrichtes. Alle einzelnen Punkte, die etwa in Betracht kämen, kann ich in diesen

[1]) Zu warnen ist freilich vor der gewöhnlichen Auffassung des Buddhismus, die zu Passivität und Quietismus führt. Auch Schopenhauers Unterscheidung zwischen „Bejahung“ und „Verneinung“ ist irreführend. Man soll vielmehr den niederen Willen verbessern durch den höheren, der aus den oberen Regionen der Seele kommt und uns als „Gnade“ erscheint. Ohne Willen kann man sich Gott nicht denken: also müssen wir als Ebenbild Gottes auch Willen haben.

[2]) Man lasse gewisse ethische Regeln, die in rhythmischer Form abgefaßt sind (wie meine „Zehn Gebote des Germanen“ bei Friedr. Vieweg u. Sohn in Braunschweig), so oft als möglich langsam lesen: das wirkt wie ein Vaterunser. Das feierlich wiederholte Wort hat eine sichere Wirkung, wie schon die alten Inder wußten, die auf ihre Mantras denselben großen Wert legten, wie noch heute die katholischen Priester bei ihren lateinischen Formeln und Zeremonien.

bloß einleitenden Gedanken nicht vorbringen. Ich will nur noch einen, der immer wichtiger zu werden droht, berühren.

Eine besondere Schwierigkeit macht nämlich natürlich die Austreibung schlechter Gewohnheiten. Hier versagen wohl in der Regel die Ermahnungen. Sie sind meist in den Wind gesprochen.

Auch die meisten Mittel, die man hier anzuwenden pflegt, helfen in schwierigen Fällen wahrscheinlich wenig. Als die schwierigsten gelten vor allem natürlich solche, wo perverse Empfindung irgend einer Art vorliegt. Diese pflegt angeboren zu sein und ist daher schwer zu heilen.

Will man hier eingreifen, so muß man zunächst genau den Fall kennen. Man darf nie verallgemeinern. Sonst schadet man oft mehr, als man nützt. Unsere heutige Pädagogik unterscheidet hier meist zu wenig. Ich kann hier dieses so wichtige und zeitgemäße Kapitel nicht so ausführlich behandeln, wie es nötig wäre, da es den Rahmen meiner Aufgabe übersteigt. Ich verweise übrigens den Leser auf „Masochismus und Sadismus als Massenepidemie" in der „Gegenwart" 1903, „Geschlecht und Charakter", Gegenwart 1903.

Nur einige Worte hier zur Einführung! Die gewöhnlichen Fälle, die sich immer mehr anhäufen, sind Masturbation, Priapismus, Sadismus, Masochismus, lesbische Liebe, Päderastie und Fetischismus.

Die Heilung kann meiner Meinung nach durch die Konzentrationsmethode erreicht werden. Alle anderen Methoden werden in der Regel scheitern. Die Geistlichen z. B. werden dem Patienten sagen, er möge aus Liebe zu Gott verzichten. Aber wer liebt denn Gott? Dies kann nur jemand, der schon sehr hoch entwickelt ist; für den anderen ist es eine leere Phrase. Man tut überhaupt gut, Gott nicht gleich überall hereinzubringen. Das schadet nur, schon deshalb, weil der Leidende leicht mit der Gegenfrage kommen kann: wenn Gott allgütig und allmächtig ist, warum hilft er mir nicht? Die Verweisung auf den Erlöser Jesus Christus wird wohl denselben Mißerfolg haben — aus demselben Grunde [1]). Die Ärzte werden physische Mittel anwenden: aber wenn die Leidenschaft in der Seele ist, kann sie doch durch kein kaltes Wasser ausgetrieben werden. Spiel und körperliche Anstrengung bis zur Ermüdung ist gut, ebenso vegetarische Lebensweise; aber auch alle diese Mittel führen nicht sicher zum Ziel. Man lobt den günstigen Einfluß der Arbeit. Aber wenn es — wie so häufig — Sklavendienst ist, drückt sie eher nieder und reizt als Gegengewicht zu Auslösung angenehmer Gefühle, die schlummern. Der Mensch läßt sich im allgemeinen durch das bestimmen, was ihm gefällt, und man müßte daher das Wohlgefallen zu ändern suchen.

Man muß annehmen, daß die fixe Idee des Kranken sein unbewußtes Ideal ist, das vielleicht durch Nachdenken und falsche Kon-

[1]) Auch das Gebet ist nicht immer von Erfolg begleitet. Es macht oft erst recht verzagt, weil der Mensch seine Schwäche zu sehr fühlt und diese niederdrückende Empfindung seinen Willen lähmt. Das richtige Gebet ist eine Erhebung des Ichs zur höchsten Höhe seines Selbst durch starke Konzentrierung des Willens. Leider wird es so wenig geübt, weil die meisten Menschen kein eigentliches Gebetsleben mehr haben und sich nur an Gott wenden, wenn sie etwas von ihm erbetteln wollen, statt der Kraft, durch gewaltige Anstrengung in sich selbst zu suchen. Wer suchet, der findet.

zentration der Gedanken und des Willens bewußt und nun so stark geworden ist, daß es den Leidenden völlig beherrscht. Mit der bloßen Vernunft gegen eine Leidenschaft vorzugehen, ist bedenklich. Aber man kann langsam das Ideal ändern. Hat man jahrelang falsch gedacht und gewollt, so kann man nun anfangen, richtig zu denken und zu wollen.

Also man suche mit allen Mitteln ein vernünftiges Ideal dem Patienten zu verschaffen! Man wähle sorgfältig die Lektüre aus! Man schaffe alles auf die Seite, was der verdorbenen Phantasie Nahrung geben könnte! Eine einzige kleine Novelle (z. B. von Sacher-Masoch), ja, eine Annonce in der Zeitung kann schaden. Noch mehr können Bilder erregend wirken. Freilich ahnen die meisten Eltern ja nie, welchen schlechten Einfluß manchmal Bilder haben, die ihnen ganz harmlos vorkommen.

Wenn in den Prärien ein großes Feuer entsteht, macht man ein Gegenfeuer. Ähnlich auch hier. Man hänge Photographien auf, welche Stoff zum Nachdenken geben können, und lasse nach der Konzentrationsmethode den Geist aus dieser Darstellung Nahrung schöpfen. Die Katholiken haben in ihrer Madonna, dem Ideale der Keuschheit, Reinheit und Güte, ein Bild, das ihnen vorzügliche Dienste leistet und dessen sich die Protestanten bemächtigen sollten. Auch ein schöner Christus kann günstig wirken. Daneben gibt es eine ganze Reihe von Bildern, die je nach der Art des Leidens in Betracht kommen. Man könnte eine ganze Einteilung schöner Gemälde aus diesem Gesichtspunkte vornehmen. Beruhigend kann z. B. wirken eine keusche, nackte Schönheit, sei es des männlichen Körpers (wie etwa des hl. Sebastian von Perugino im Louvre), sei es des weiblichen (wie der Venus von Milo); oder die Darstellung von Kraft und Wille (Moses des Michel Angelo, Bismarck, Napoleon I. usw.), oder der Liebe, Begeisterung und Frömmigkeit (Jungfrau von Orleans von Ingres und Heiligenbilder), der Jugendfrische (reitende Jünglinge vom Parthenonfries), der Unschuld (Kinderbilder, z. B. Kaulbachs Weihnachtsengel), der Lebenslust (Trompeter von Säckingen) u. a. Auch macht es je nach der Art der verdorbenen Phantasie einen Unterschied, ob man die Figur bekleidet wählt. Für viele ist die Nacktheit ein Fallstrick (man vergleiche das Geständnis Tolstois in seiner „Kreuzersonate"!), für andere das Gegenteil. Hier kann man nicht allgemeine Regeln aufstellen. Auch liegt das Böse nicht in der Darstellung, sondern im betrachtenden bösen Menschen, weshalb alle polizeilichen Verbote hier nicht helfen können. Ein einziger Theaterbesuch kann hier alles wieder in Frage stellen.

Man lasse über ein bestimmtes Thema meditieren, etwa mit Anschluß an eine Photographie! Dann gewöhnt sich der Geist, anders zu denken, als er gewohnt war, und das Ideal ändert sich allmählich — und damit der Wille. Solche allgemeinen Übungen könnten auch in der Klasse angestellt werden. Sie fördern schon deshalb, weil dem Schüler damit ein größerer sittlicher Ernst gegeben wird.

Es handelt sich ja immer darum, daß der Schwerpunkt bei dem Menschen mehr und mehr nach oben verlegt wird. Wir sind in der Regel gewohnt, das Ich möglichst unten zu suchen; so sagen wir z. B.: „Ich habe Hunger, ich bin müde", als ob die Seele Hunger haben oder müde sein könnte. Wir identifizieren den Körper mit der Seele. Ein weiterer Schritt ist, daß wir das Ich in halbgeistige Begierden verlegen: dies

ist ja der Standpunkt der Jugend. Aber die Aufgabe der Erziehung wäre es, den höheren Sinn zu entwickeln, der sich auf der höchsten Höhe der Seele aufhält und aus dem Unbewußten (Gott) entwickelt werden muß [1]).

Der Religionsunterricht ist schon deshalb meist so wirkungslos, weil er zu hohe Anforderungen an Geist und Willen stellt und vieles als selbstverständlich voraussetzt, was dem Kinde noch über den Horizont geht. Es ist gefährlich, mit Worten zu spielen und sich an Phrasen zu halten. Das Christentum will innerlich erlebt sein. Ein geschickt geleiteter Moralunterricht könnte daher eher fertig bringen, zu wirklichen Christen zu erziehen, als die Betonung des Dogmatischen, die im Religionsunterricht die Hauptsache zu sein pflegt. Nicht Dogmen machen den Menschen besser, sondern ihre Anwendung. Ohne diese zieht man nur zu leicht den berüchtigten Pharisäismus groß, den Christus so streng tadelt. Wir aber brauchen für die Zukunft Christen der Tat.

---

3. Probe der Bilderkonzentrationsmethode.

Moralischer Anschauungsunterricht (Skizze).

Von Dr. Grävell in Darmstadt.

Wir sehen vor uns das Bild der heiligen Agnes von Ribera (Spagnoletto) aus den Meisterbildern des Kunstwarts, Blatt 54 [2]). Wir erblicken ein junges Mädchen, knieend, umwallt von bis auf die Erde herabreichenden Haaren, dem ein Engel ein weißes Gewand überwirft. Welchen Eindruck macht das Kind auf uns? Harmlose Unschuld des Antlitzes, die Augen fromm nach oben gerichtet, betende Stellung, die Hände gefaltet. Es erinnert an die letzte Szene im „Faust", wo Gretchen sich an die himmlischen Mächte wendet.

Das Ganze ist wie Musik. In der Stimmung berührt sich Malerei und Musik: man könnte die Szene sogleich komponieren. Durch die Kunst wird Gefühl ausgewechselt. Welches Gefühl hier? Das Vertrauen des Mägdleins auf die Güte und Allmacht Gottes hat etwas Rührendes. Es spricht zu unserem Herzen und ruft dort ähnliche Gefühle wach. Dies ist ja die Aufgabe der Kunst. Wir sollen mitfühlen, was den Künstler bewegt hat. Ohne Gefühl und Idee kein Kunstwerk, nur Handwerk.

Wer war nun der Künstler? José de Ribera aus Játiva (sprich Chátiva) in Spanien, einer der größten Heiligenmaler, dessen Hauptwerke im Pradomuseum in Madrid sind. Charakteristik seiner Auffassung und Malweise, seiner künstlerischen Anschauung, seiner Zeit.

---

[1]) Hier wäre eine Erklärung der „Sinnlichkeit" am Platze; aber das ist jetzt zu weitführend. Die Sinnlichkeit bewegt sich jedenfalls auf dem Zwischengebiete zwischen Verstand und Wollust, und es gibt daher so leicht Grenzstreitigkeiten. Hier müßte man ebenfalls stets individualisieren. Für den einen ist eine Verfeinerung der Sinnlichkeit gut, für den anderen gerade eine Vergröberung. Jedenfalls ist unsere Vogelstraußpolitik hier nicht mehr ausreichend.

[2]) Nach anderen ist es die Maria Ägyptiaca, jene ägyptische Sünderin, die sich, wie die heilige Magdalena, bekehrte und Buße tat. Das ändert aber wenig.

Wer ist nun das Mädchen? Es ist kein historisches, sondern ein Andachtsbild, das durch seine Idee wirken muß. Jeder fühlt, was es bedeutet, nach längerer Betrachtung und Nachdenken. Wer gibt eine nähere Erklärung?

Es ist eine alte Legende, die in der schönen Erzählung des katholischen Breviers und später unter anderen von Kardinal Wiseman in seinem Roman „Fabiola“ behandelt worden ist. Lektüre des lateinischen Textes.

Der das Bild des Kunstwarts begleitende Text sagt kurz: Zur Zeit der Christenverfolgungen lebte in Rom ein edelgeborenes Kind, das in seinem Herzen die Wahrheit des Christentums erkannte. Dreizehn Jahre geworden, sollte das Mägdlein einem Heidenjüngling vermählt werden, aber sie weigerte sich. Da entkleideten sie ihre Angehörigen und stießen sie in ein gemeines Haus. Aber siehe, schon auf dem Wege dorthin schloß sich ihr langes Haar um ihren Leib als ein Kleid; wie sie in ihre Zelle trat, umleuchtete sie ein überirdischer Glanz, und wer ihr nahen wollte, den stieß er zurück. Zu danken, kniete sie nieder, doch wie sie im Beten aufwärts sah, gewahrte sie eine Engelsgestalt — die reichte ihr ein weißes Gewand...

Ähnliche andere Legenden. Wer kennt sie? Agnes ist bis heute noch Typus der Unschuld. Vgl. „La fausse Agnès“, Lustspiel! Lamm ihr Symbol. Sant' Agnese fuori le mura in Rom. Man vergleiche auch die Situation der Elsa im ersten Akt des „Lohengrin“! der „Jungfrau von Orleans“ bei Schiller!

Man betrachte jetzt noch einmal lange und eindringend das Bild! Man ist mit der Heldin nach Anhören ihrer Geschichte in geistigen Kontakt gekommen und nimmt Anteil an ihr.

Ist die Geschichte wahr? Wenn sie nicht wahr ist, ist sie jedenfalls gut erfunden. Die Kunst ist immer wahr. Denn sie stellt die Ideen dar, die im Jenseits sind, während die Geschichte nur ein unvollkommener Ausdruck dieser hohen Gedanken Gottes ist.

Die Erzählung beruht auf dem Wunderglauben. **Was ist ein Wunder?** In einem Wunder wird durch eine übermenschliche Kraft etwas erreicht, was für gewöhnlich nicht möglich ist. Wird dadurch das Naturgesetz aufgehoben? Nein; es finden nur höhere, für die Mehrzahl der heutigen Menschen noch unerklärbare Gesetze ihre Anwendung. Wer schafft hier das Wunder? Das Gottvertrauen und die Unschuld des frommen Kindes dringt in höhere Sphären und löst dort Kräfte aus, die auf physischem Gebiete wirken.

Wer **Christus** als wahr annimmt, muß auch solche Wirkung für möglich halten. Denn nach ihm kann jeder, der den Glauben hat, Berge versetzen und noch größere Wunder tun, als er getan hat. Man kann übrigens auch an Suggestion denken, d. h. daß eine hohe Macht den Zuschauenden den Eindruck eingegeben habe, daß das Haar gewachsen sei usw.

Wir müssen in Tugend wachsen, wenn wir Fortschritte machen wollen. Welche Tugenden kommen hier besonders in Betracht? Unschuld, Demut, Keuschheit, Reinheit, Glauben, Liebe und Hoffnung. Was versteht man unter diesen? Beispiele. Die eine bedingt die andere. Wer nicht demütig ist, fällt leichter als ein anderer. Wachet und betet!

Welche Waffe hat Agnes, um sich zu schützen? Das Gebet. Was heißt beten? Welche Arten von Gebet gibt es? Wie ist die Wirkung eines Gebetes zu denken? Vgl. meinen Artikel „Zur Physiologie des Betens" (gegen den Artikel von Strindberg „Zur Psychologie des Betens") in der Wiener Rundschau 1898!

Was sollen wir in ähnlicher Lage tun? Wir können nicht handeln wie die heilige Agnes, weil wir viel unvollkommener sind. Wir dürfen uns nicht bloß auf unser Gebet verlassen und glauben, daß Gott alles tun werde, was wir wünschen. Wir müssen handeln und der Versuchung ausweichen. Wir leben noch mehr auf der physischen Ebene, während fortgeschrittenere Geister in höheren Regionen sich aufzuhalten und zu wirken pflegen.

Was können wir tun, um selbst diesen vollkommeneren Naturen (Heiligen, Mahatmas, Pneumatikern, Rischis usw.) näher zu kommen? Wir sollen sie uns zum Muster und Vorbild nehmen. Mache jeder täglich den Vorsatz: ich will heute leben wie die heilige Agnes, ich will nur keusche Gedanken haben, ich will jede unreine Lektüre oder gemeinen Umgang meiden, ich will bei schwerer Versuchung meine Gedanken auf die Idee der Reinheit richten und meinen Willen ganz darauf konzentrieren. Dann tritt Ruhe im Innern ein, und der heilige Geist streitet in uns und für uns.

---

4. Probe einer moralischen Betrachtung.

(Man lese das Folgende langsam durch und denke darüber nach, dann wiederhole man Lesung und Betrachtung! Gut ist es, dann noch selbständig ähnliche Gedanken, die sich unwillkürlich einstellen, schriftlich zu fixieren und alles zusammen zum dritten Male durchzugehen, zu überdenken und gute Vorsätze zu erwecken.)

Von Dr. **Grävell** in Darmstadt.

Was kann man gegen den Ärger tun?

Der Ärger entsteht aus einer gewissen Schwäche des Charakters, die man besiegen soll. Der Weise ist glücklich, denn er lebt im Ewigen, d. h. in Gott. Es ist unsere Aufgabe, glücklich zu werden.

Dies ist aber nur möglich bei einer gewissen Entsagung. Wer demütig ist, verlangt nichts für sich. Alles ist ihm gut genug. Wird er nicht geachtet oder anerkannt, so denkt er, daß er es nicht besser verdient habe. Kritisiert ihn jemand, so denkt er, er könne noch viel von ihm lernen. Die Heiligen verschmähten es nicht, von Kindern zu lernen. Geht etwas nicht nach Wunsch, so denkt man, daß alles so geht, wie es nun einmal gehen muß, und daß man es nicht ändern kann. Alles in der Welt geht nach dem Gesetze von Ursache und Wirkung. Wir aber sind nicht Gott, um die Ursachen zu ändern.

Wir können uns aber selbst ändern. Wir sind für uns selber Gott, d. h. Gott lebt in uns, und wir können zu ihm gelangen, wenn wir wissen, wie das gemacht wird. Dies zeigt uns Jesus, wenn er sagt: Lernet von mir! Denn ich bin sanftmütig und von Herzen demütig. Der Demütige ärgert sich nie, er gerät nie in Zorn, er verlangt wenig von anderen, aber viel von sich.

Es ist gut, täglich einige spezielle Übungen vorzunehmen, um des Gefühles des Ärgers Herr zu werden. So z. B., wenn man auf die Uhr sieht, gewöhne man sich an, jedesmal zu denken: Ich will mich heute nicht ärgern. Will Zorn und Ärger gegen eine Person in uns aufsteigen, so mache man sofort den Versuch, einen Liebesakt, ein Gebet, einen frommen Wunsch vorzunehmen, und die böse Laune wird verschwinden mit dem doppelten Gewinn, daß man die betreffende Person anfängt lieb zu gewinnen. So setzt sich ein schlechtes Gefühl in ein gutes um. Man suche ferner alles, was man doch nicht ändern kann, so schön wie möglich zu finden! Ist dies unmöglich, so bedenke man, daß der Ärger der Gesundheit schadet, das Blut vergiftet und die Galle unnatürlich erregt! Ohne Gesundheit ist man aber nicht leistungsfähig. Auch kann der Gedanke an die Nichtigkeit dieser Welt Zorn und Ärger in uns ersticken. Diese Welt ist nur Sansara, eine Welt des Scheines, des Unwirklichen. Hinter ihr liegt die geistige Welt des Realen. Das Wirkliche aber soll man aufsuchen, das Unwirkliche meiden.

II. Pädagogische Mitteilungen.

Ferdinand Freiherr von Richthofen als Forscher und Lehrer.

Von Dr. Erich Schmidt in Berlin.

Dem 19. Jahrhundert wird beim Versuche, es gegenüber früheren Epochen zu charakterisieren, häufig der Name des Jahrhunderts der großen Erfindungen beigelegt. Er ist berechtigt, aber man vergißt über ihm leicht, daß mit gleichem Rechte auch der Name gilt: Jahrhundert der Entdeckungen. Wie es vor 400 Jahren war, als zu den großen Neuerungen, die das Pulver, der Kompaß, die Buchdruckerkunst in der allgemeinen Lebensform der europäischen Menschheit hervorgerufen, die ungeheure Horizonterweiterung trat, über den ganzen Umfang des Erdballes hin, so gilt dies auch vom 19. Jahrhundert: parallel mit den Errungenschaften des menschlichen Geistes, die uns das Leben im alten Kreise erleichtern und ausgestalten, gehen die Taten der Forschung, die den Schauplatz unseres Daseins und Wirkens vergrößern. Das Innere zweier Kontinente, die vorher seit Anbeginn unserer Kultur nur an der Peripherie bekannt waren, ist in dieser jüngsten Epoche erschlossen worden; und ebenbürtig mit den Bartolomeo Diaz, Vasco da Gama, Columbus, Magelhaes stehen die kühnen Erforscher Afrikas und Asiens im Heldensaal der Menschheitsgeschichte.

Während aber in jenen Zeiten die Resultate der Entdeckungsfahrten nicht von den (romanischen) Entdeckern selbst verarbeitet und der Wissenschaft, dadurch der Mit- und Nachwelt dargereicht wurden, sondern von (meist deutschen) Männern der Wissenschaft erst richtig fruchtbar gemacht wurden, ist es charakteristisch für eine große Zahl der Entdecker aus der letzten Entdeckungsgeschichte, daß sie in ihrer Person die Energie, den Wagemut und das Glück, was dazu gehört, um alte Grenzen zu überschreiten und Neues zu finden, vereinigen mit der umfassenden Gelehrsam-

keit, mit dem Talent der wissenschaftlichen Verarbeitung, das erforderlich ist zur Mitteilung und Nutzbarmachung des Gefundenen.

Und ferner im Gegensatz zu jener früheren Epoche in der Geschichte der Erdkunde walten in der jüngsten die Angehörigen der germanischen Nationen unter den Pionieren vor, nicht zum mindesten gerade auch Deutsche. Am Beginne steht der herrliche Name Alexander v. Humboldt, der in Amerika und Zentralasien die Grenzen der Erkenntnis hinausschob und im „Kosmos" ein klassisches Weltbild zeichnete; am Ende aber steht Ferdinand von Richthofen, der China erschloß und mehr als irgend ein anderer das Lehrgebäude der heutigen wissenschaftlichen Erdkunde begründet hat.

Am 5. Mai 1833 wurde Ferdinand Freiherr v. Richthofen zu Karlsruhe in Schlesien geboren als der Sproß eines verbreiteten katholischen Geschlechts, das seinen Adel ins 17. Jahrhundert zurückführt. Die Schule besuchte er zunächst in seiner Vaterstadt, sodann in Breslau. Und in Breslau begann er auch im Jahre 1850, also 17jährig, seine Universitätsstudien, die er von vornherein, in klarer Erkenntnis seiner Anlagen, auf Naturwissenschaften, anschließend im besonderen an Bunsens Kollegien, richtete. Zwei Jahre später wandte er sich nach Berlin und empfing hier durch Karl Ritter, den ersten Inhaber eines geographischen Lehrstuhles an Preußens Universitäten, die entscheidenden Anregungen, die durch persönliche Beziehungen zu seinem Lehrer noch vertieft wurden. Dem exklusiven Alexander v. Humboldt trat er nicht nahe. Es ist nun bezeichnend sowohl für die Persönlichkeit des werdenden Gelehrten wie für die Zustände in der Berliner Studentenschaft, auf welche Weise der Schlesier sich Anschluß an gleichgesinnte Kommilitonen verschaffte: er berief durch einen Anschlag am Schwarzen Brett der Universität eine Versammlung von Geographiebeflissenen ein und gründete mit den sich zahlreich Einfindenden einen akademischen Verein, der sich neben der Förderung und Anregung seiner Mitglieder auch die Pflege studentischer Geselligkeit zur Aufgabe setzte. Zu den engeren Freunden v. Richthofens gehörte damals Peter v. Szemenow, der spätere verdienstvolle Förderer russischer Entdeckungsexpeditionen, und der Student der Chemie A. v. Baeyer, der Sohn des Begründers der internationalen Gesellschaft für Erdmessung. — Das Universitätsstudium schloß im Februar 1856 mit der Doktorpromotion ab, zu der eine geologische Dissertation über die Ergußgesteinsformation des Melaphyrs gedient hatte.

Als Geologe begann v. Richthofen seine wissenschaftliche Laufbahn, zunächst als Mitglied der k. k. Geologischen Reichsanstalt in Wien, in deren Dienst er insbesondere an den geologischen Aufnahmen in dem Alpengebiet unter Hochstetters Leitung mitwirkte. Schon hierbei war es ihm vergönnt, selbständig seine Wissenschaft fördern zu können: er erkannte, weit dem Stande der damals möglichen Induktion vorausgreifend, den Ursprung der Dolomitgesteine Südtirols in ehemaligen, überaus mächtigen, durch Zutritt von Magnesia verwandelten Korallenkalkgebilden.

Die entscheidende Wendung nahm sein Leben im Jahre 1860. Er kehrte nach Berlin zurück und wurde hier als „Legationssekretär" der Preußischen Gesandtschaft beigegeben, die damals unter Führung des Grafen Friedrich von Eulenburg in die Welt hinausfuhr, um Handels-

verträge mit den ostasiatischen Staaten, mit China, Japan und Siam, abzuschließen. In der Begleitung dieser Gesandtschaft stellte v. Richthofen umfassende Forschungen an, so schon auf der Ausfahrt auf Ceylon: den dort vorkommenden und auch sonst in den tropischen Ländergebieten vielfach verbreiteten rotgefärbten Ton, den sogenannten Laterit, erklärte er für ein durch Verwitterung aus Granit entstandenes Residuum und ermittelte die klimatischen Verhältnisse, unter denen es zur Bildung solcher Verwitterungsprodukte kommen kann. Das war seine Art, die gesehenen Gegenstände, die Formen der Erdoberfläche aus ihrer Entstehung heraus zu begreifen, sie in den Zusammenhang der allgemeinen Naturgesetzlichkeiten einzuordnen. Und als der erste, der mit der erforderlichen, nach modernen Methoden gehandhabten naturwissenschaftlichen Bildung ausgerüstet war und der mit der Gelehrsamkeit den scharfen Blick verband, die tatsächlichen Dinge exakt zu erfassen und in ihren Zusammenhängen durch geniale, weitblickende Kombinationen zu durchschauen, durchreiste v. Richthofen nun mit längeren oder kürzeren Aufenthaltsfristen nacheinander die Küstenstädte Chinas, dann Japan, Formosa, die Philippinen, Celebes, Java und Siam. Manche neuen Aufschlüsse hat er dabei für die bis dahin nur mangelhafte Kunde dieser Länder geben können; so z. B. bestimmte er an der Makassarstraße auf Celebes ähnliche Dolomitbildungen wie zuvor in den europäischen Alpen. Aber im ganzen waren diese Reisen gleichsam doch nur Vorbereitungen, deren Hauptwert darin lag, daß er eine Unsumme von Anschauung gewann, aus der er dann später, in Kombination mit den Resultaten anderer Forschungen, seine wohlbegründeten umfassenden Schlüsse ziehen konnte. Noch war er demjenigen Gebiete, auf dem sein reichster Lorbeer erblühen sollte, dem Reich der Mitte, nicht näher getreten: es war ihm, in seiner erst flüchtig erschauten Eigenart, ziemlich unsympathisch. Daher wandte er sich, als von Bangkok aus seine bisherige Begleitschaft, die preußische Gesandtschaft, in die Heimat zurückkehrte, zunächst nach dem Westen hin. Auf neuen Wegen durchquerte er die hinterindische Halbinsel, zog zum Ganges hin und plante, durch Kaschmir nach den Steppen von Turkestan vorzudringen. Aber wegen der in diesen Gegenden damals noch unüberwindlichen Hindernisse, die heutzutage dem dort Reisenden lange nicht mehr in solchem Maße entgegentreten, mußte er von diesem Plane abstehen. Er wandte sich nun nach einem anderen Arbeitsfelde und fuhr über den Großen Ozean hinüber nach Amerika, nach San Francisco.

Schon als österreichischer Reichsgeologe hatte v. Richthofen besondere Leistungen aufgewiesen in der Erforschung der Ergußgesteine, die am inneren Rande der Karpathen die Bruchlinie des abgesunkenen ungarischen Beckens markieren und die durch ihren reichen Gehalt an Edelmetallen von Wichtigkeit sind. Die damals gewonnenen Erfahrungen wurden dann in Kalifornien an ähnlichem Gegenstande erweitert und in glücklichster Weise fruchtbar gemacht. Er fand den hier eine reiche Goldausbeute gewährenden Boden als eine der ungarischen verwandte Trachytformation, und indem er eine Anschauung der gesamten geologischen Struktur des Landes gewann, konnte er Vermutungen darüber aufstellen, wo die mit goldführenden Quarzgängen durchzogenen Schichten, jenseits einer Unterbrechung durch andersartige Bildungen, eine Fortsetzung finden möchten.

Nach seinen Angaben wurde dort der Spaten eingesetzt und seither eine Goldausbeute von vielen Milliarden Wert erzielt.

Im achten Jahre des Fernseins von der Heimat tauchte in v. Richthofen endlich der Plan auf, nach China zu gehen und das noch fast völlig unbekannte Innere dieses ungeheuren Landes zu erforschen. Er kehrte zurück nach Asien und durchreiste in den Jahren 1868 bis 1872 auf sieben Reisen nach verschiedenen Richtungen hin dreizehn von den historischen achtzehn Provinzen des Reiches der Mitte, wobei er jedoch zwischendurch noch, gerade während des deutsch-französischen Krieges, durch einen Ausbruch popularer Fremdenfeindschaft in Tientsin veranlaßt, dreiviertel Jahre mit einem Aufenthalt in Japan hinbrachte. Von besonderem Interesse ist von diesen sieben Reisen die dritte: sie galt der Provinz und Halbinsel Schantung. Auf die damals gewonnene Erkenntnis des Forschers von der wirtschaftlichen Bedeutung dieser Provinz mit ihren ertragfähigen Kohlengebieten von Wei-sien und Po-schan sowie ihres einzigen Eingangstores Kiautschau, ist es zurückzuführen, daß dort später die deutsche Flagge gehißt wurde.

Zu Ende des Jahres 1872 kehrte v. Richthofen nach Europa, nach Berlin zurück, um hier in einem monumentalen Werke die Ergebnisse seiner Forschungen und der darauf gegründeten Studien wissenschaftlich zu verarbeiten. Drei von vier geplanten Bänden und einen dazu gehörigen Atlas gelang es ihm fertigzustellen. Dies Werk „China“ wies durch seine Eigenart der landeskundlichen Forschung völlig neue Wege. Die geologische Betrachtung gab in ihm die Grundlage ab; aber zugleich wurden darin auch klimatische, wirtschaftliche, sprachliche, historische Probleme behandelt, denn es eignete v. Richthofen in seltenem Maße die Fähigkeit, verschiedene Forschungsweisen zu vereinigen. So war der Begriff der „Erdkunde“, den er seinen Arbeiten voranstellte, außerordentlich umfassend. Entsprechend seinem eigenen Verhalten in der Praxis forderte er von der Erdkunde als einer modernen Wissenschaft, daß sie die Wechselbeziehungen zwischen allen Erscheinungen der Erdoberfläche ergründe, zwischen den geologischen, klimatischen, biologischen und menschlichen Vorgängen. Und so war sein Buch durch das reiche Tatsachenmaterial, das es über Ostasien aus der Geschichte und aus der lebendigen Anschauung beibrachte, bei weitem nicht nur dem engeren geographischen Fachgenossen wertvoll, sondern auch anderen, für die verschiedensten Interessen. Von den daneben vorhandenen, speziell geographischen, theoretischen Untersuchungen ist besonders die Behandlung zweier wichtiger Probleme fruchtbar und berühmt geworden: die Erklärung des Löß als eine Bildung äolischer Anhäufung und die Theorie der erdbildgestaltenden Tätigkeit der Brandung.

Leider hat v. Richthofen nicht alle seine Reisen in Ostasien und in Amerika in gleicher Weise literarisch verarbeiten können, weil ihm zum Teil seine Manuskripte von gleichzeitigen Aufzeichnungen, Tagebücher usw. verloren gegangen sind. Aber wenigstens die allgemeine Summe seiner vollen Erfahrung hat er für Nachfolger und Anfänger im Forscherberuf zusammengefaßt in seinem „Führer für Forschungsreisende“. In diesem Buche sind mancherlei Einzelheiten, Angaben und Lösungen jetzt nicht mehr gültig, weil neuere Forschungen darüber hinausgegangen sind; aber wegen der darin waltenden musterhaften Methodik ist es noch heute eins der

brauchbarsten Lehrbücher der allgemeinen Geographie. Denn es kommen in ihm alle die wichtigen Probleme zur lichtvollsten Darstellung, die sich dem Erforscher der Erdoberfläche aus den Formen des Landes überall ergeben.

Aber doch auch der speziellen Länderkunde hat v. Richthofen späterhin außer seinem Hauptwerke zwei umfangreichere Arbeiten gewidmet. Zunächst aus Anlaß der deutschen Besetzung Kiautschaus legte er in einem Buche über „Schantung und sein Eingangstor Kiautschau" der Öffentlichkeit in Darstellung und Kartenentwürfen das geographische Material über diese Gegend vor. Und noch in den letzten literarischen Leistungen seines Greisenalters, in sechs Sitzungsberichten der Preußischen Akademie der Wissenschaften, entwarf er auf Grund seiner eigenen Anschauungen in Kombination mit den Resultaten späterer fremder Forschungen ein geniales Bild der Gesamtstruktur der ostasiatischen Küsten- und Inselländer unter dem Titel „Geomorphologische Studien aus Ostasien".

Im November 1875, drei Jahre nach der Rückkehr von den großen Reisen, traf den im 43. Lebensjahre stehenden Gelehrten die Berufung an die Universität zu Bonn zum außerordentlichen Professor der Geographie: das war die Eröffnung der akademischen Laufbahn, die v. Richthofen erst mit dem Leben zugleich abschloß. Und das ist nun sein ganz besonderer Ruhm, daß er als Hochschullehrer in gleicher Weise treu und erfolgreich wirkte, wie er als Entdecker und Forscher kühn, glücklich und produktiv gewesen war; in seinem Lehrberuf sah er den Hauptinhalt der zweiten Lebenshälfte.

Erst nach Fertigstellung des ersten China-Bandes, im Jahre 1879, trat er sein Amt in Bonn an, wurde jedoch schon zum Sommer 1884 von dort nach Leipzig berufen. Seine akademische Antrittsrede bei dieser Gelegenheit hatte zum Gegenstande die „Ziele und Aufgaben der heutigen Erdkunde". Auch in Leipzig blieb er nicht lange, sondern schon zum Winter 1886 erhielt er den Lehrstuhl für Geographie an der Universität Berlin. Hier wurde er im Jahre 1899 in die Preußische Akademie der Wissenschaften gewählt, und im Jahre 1903/04 bekleidete er das Amt des Rektors der Universität. Die beiden Reden, die er in dieser Stellung gehalten hat, handeln über „Triebkräfte und Richtungen der Erdkunde im 19. Jahrhundert" und über „Das Meer und die Kunde vom Meer".

Und in gleicher Weise wie die Produkte seiner schriftstellerischen Tätigkeit zeigen die Kollegien, die er nun als Universitätsprofessor las, in seltener Vereinigung: erlesene Fülle von Stoffdetails, die gewissenhaft in beständig erneuter Arbeit dem Stande der modernsten Forschung in aller Welt angepaßt war, und weitsichtige Kombination, scharfsinnige theoretische Durchdringung und systematischen Aufbau. Sei es nun, daß er über ein mehr allgemeines Thema aus dem gewaltigen Umkreise der Erdkunde, wie er sie verstand, las: über eine „Vergleichende Übersicht der Kontinente", über die „Geographie der Siedelungen und des Verkehrs", über „Allgemeine Erdkunde", über „Geomorphologie" oder schließlich über die „Geschichte der Erdkunde", die er sich noch wieder zum Gegenstande für den Winter 1905/06 gewählt hatte, — oder sei es, daß er ein Kolleg abhielt über speziellere Länderkunde eines bestimmten Gebietes, in den letzten Jahren etwa über Ostasien, über die ostasiatischen Inselländer und Ozeanien, über Westasien,

über die Mittelmeerländer —: immer verschmolz sich dabei das Konkrete mit dem Abstrakten zu einem interessierenden, instruktiven Ganzen.

Bei solchem Reichtum waren die Kollegien freilich durchaus nicht immer leicht und bequem für den Hörer. Der Anfänger bedurfte wohl eines ziemlichen Maßes von Zähigkeit, um sich in diese bunte und weite und tiefe Stoff- und Gedankenwelt hineinzufinden. Aber dafür hatte auch noch der gereiftere Fachmann durch diese Kollegien Genuß und Gewinn.

Neben den Kollegien hielt Professor v. Richthofen in jedem Semester auch noch Übungen ab: zur Einführung in das Studium der Geographie, Übungen für Kartographie und zum Gebrauch nautischer Instrumente. Vor allem aber hielt er allwöchentlich sein geographisches „Kolloquium“ ab. Von diesem gilt dasselbe wie von den Kollegien: junge Anfänger fanden sich dabei mit älteren, schon im Berufsleben stehenden Schülern von ihm zusammen, um den wissenschaftlichen Betrieb der Erdkunde im Geiste v. Richthofens kennen zu lernen. Zwei bis drei Vorträge von Mitgliedern füllten jede Sitzung aus: da legte der selbständige Forscher die neuen Ergebnisse seiner Arbeit vor, und der blutjunge Student gab zum ersten Male Rechenschaft von seiner Fähigkeit, ein geographisches Thema wissenschaftlich an der Hand der Fachliteratur zu behandeln. Die Themen zu diesen Vorträgen waren entweder von den Referenten selbst frei erwählt oder auf Vorschlag des Meisters bearbeitet; sie waren nicht nur aus dem Gebiete der eigentlichen Erdkunde und ihrer Hilfswissenschaften genommen, sondern alle nur irgendwie ans Geographische streifende Nachbarzweige des Wissens kamen abwechselungsvoll zu Worte: Pflanzen- und Tiergeographie, Anthropogeographie, Völkerkunde und Geschichte. Jeder durfte vorbringen, was auf seinem eigensten persönlichen Studiengebiete erwuchs. Nach Beendigung der Vorträge eröffnete Professor v. Richthofen, der für alles Interesse hatte und in seltener Universalität des Wissens auf allen diesen Gebieten zu Hause war, das Kolloquium darüber. Zuerst gab er selbst die Kritik: entweder Anerkennung oder Ausstellungen, zumeist aber förderliche Erweiterungen und vergleichende Anmerkungen, aus dem Schatze seiner Erfahrungen, seiner Erinnerungen geschöpft; sodann erteilte er denen aus dem Kreise das Wort, die sich dazu meldeten, und oft entspann sich eine lebhafte Debatte.

Richthofens pädagogisches Prinzip im Verkehr mit seinen Schülern war dieses: niemals wollte er einen zwingen, von persönlichen Neigungen in bezug auf das Studium zu lassen, immer vielmehr war er darauf bedacht, in jedem die eigentümliche Art zu befestigen; jeder Individualität gab er Raum, gab er Förderung. Mit dieser Weitherzigkeit der Behandlung, bei der er nur die Forderung der Gewissenhaftigkeit und des Fleißes festhielt, bildete er sich die vielen Schüler heran, die seiner und seines Unterrichtes jetzt dankbar gedenken, von denen eine große Anzahl die Wissenschaft der Erdkunde in hervorragendem Maße selbständig gefördert haben und noch fördern. Nicht nur viele Geographielehrer pflanzen ihre durch Richthofen gewonnene lebendige Anschauung vom Wesen der Erdkunde den Schülergenerationen ein; manche ehemalige Mitglieder des Kolloquiums lehren jetzt selbst auf Kathedern deutscher Universitäten; und nicht zum wenigsten sind auch tüchtige erfolgreiche Erforscher unbekannten Gebietes aus diesem Kreise hervorgegangen: aus ihrer langen Reihe mögen

hier nur Sven v. Hedin, der Erforscher von Hochasien, und Erich v. Drygalski, der Leiter der deutschen Südpolarexpedition, genannt sein.

Ferdinand v. Richthofens Leistung in der zweiten Hälfte seines Lebens beschränkt sich nicht auf diese Erfüllung seines Lehrberufes in Wort und Schrift. Es kommt hinzu seine umfassende Tätigkeit als Organisator und Leiter der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, als Begründer des Instituts für Meereskunde an der Berliner Universität und manches andere, was jetzt hier nicht einmal gestreift werden kann. Noch weniger ist Raum für eine Schilderung seiner vornehmen, ernsten, verehrungswürdigen Persönlichkeit, die jedem unvergeßlich ist, der ihr auch nur vorübergehend nahegetreten ist. Der Beschluß dieser kurzen Übersicht über v. Richthofens Verdienste und Leistungen als Forscher und Lehrer soll gebildet werden durch den Hinweis auf zwei Denkmäler, die in charakteristischer Weise späteren Geschlechtern von diesem reichen Leben zeugen werden. In der westlichsten Provinz Chinas, die der kühne Chinaforscher selbst nicht betreten hat, in Kansu, ragt ein gewaltiger Gebirgszug auf: am Nordostrande des innerasiatischen Hochlandes, entlang dem „Jümmön", dem Tale, in dem die uralte Handelsstraße von der Hauptstadt Singanfu nach Turkestan führte: das Richthofengebirge. Und zweitens: Am 5. Mai 1903 wurde am Ehrentage des greisen Gelehrten von seinen Freunden und Schülern eine „Richthofenstiftung" begründet zur Förderung von wissenschaftlichen Unternehmungen, die insbesondere jüngeren Geographen zu Gute kommen soll. Ferdinand v. Richthofen hat ein großes, bedeutendes, lebenswertes Leben geführt, und das ist gewiß:

Es wird die Spur von seinen Erdentagen
Nicht in Äonen untergehn.

III. Sprechsaal.

1. Die Gleichberechtigung aller höheren neunstufigen Lehranstalten im braunschweigischen Landtage.

Sitzung vom 24. Februar 1906.

Es berichtete namens der Kommission für Kirchen- und Schulsachen über die Eingabe der Ortsgruppe Braunschweig des Vereins für Schulreform, betreffend die Gleichberechtigung aller höheren neunstufigen Lehranstalten, Abgeordneter Schaarschmidt[1]): Meine Herren! Bereits im vorigen Landtage war von seiten des Vereins für Schulreform, Ortsgruppe Braunschweig, eine Eingabe bei der Landesversammlung eingegangen, die Gleichberechtigung aller höheren neunstufigen Lehranstalten des Herzogtums Braunschweig nach dem Vorgange Preußens und einer Reihe anderer Bundesstaaten bei der Staatsregierung in Anregung zu bringen. Bei der Kürze der damals zu Gebote stehenden Zeit hat diese Bittschrift nicht ihre Erledigung finden können. Sie ist deshalb in diesem Jahre unter dem 6. Januar erneuert.

---

[1]) Schuldirektor = Stadtschulrat für die Bürgerschulen.

Die Kirchen- und Schulkommission hat sich pflichtmäßig mit dieser Angelegenheit beschäftigt, und ich bin beauftragt, Ihnen hierüber Bericht zu erstatten. Die Kommission hat sich jedoch nicht für berufen gehalten, das Für und Wider bezüglich dieser Gleichberechtigung in den Kreis ihrer Erörterungen zu ziehen. Das hat sie Behörden und Männern überlassen, die auf höherer Warte stehen, als sie steht. Wir haben über diese Angelegenheit folgendes zu berichten: Im Königreiche Preußen ist die Gleichberechtigung der höheren neunstufigen Unterrichtsanstalten durch den Erlaß vom 26. November 1900 ausgesprochen für die Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Die preußischen Abiturienten dieser Anstalten können demnach auf den Universitäten alle Fächer mit Aussicht auf Staatsanstellung studieren. Ausgeschlossen ist für Realgymnasien und Oberrealschulen das Studium der Theologie und von Reichs wegen für die Oberrealschulen das Studium der Medizin. Für bestimmte Fächer ist eine Nachprüfung im Lateinischen, bzw. auch im Griechischen erforderlich. Dem Vorgange Preußens sind dann verschiedene deutsche Bundesstaaten nachgefolgt, Königreich Sachsen, Württemberg, Baden, Elsaß-Lothringen, Anhalt, Schwarzburg-Sondershausen und Waldeck. Bei anderen Bundesstaaten ist der Anschluß an Preußen nur ein teilweiser. Was nun unser Herzogtum betrifft, so ist das Studium der Rechte weder dem Realgymnasium noch der Oberrealschule gestattet. Dem Realgymnasium sind alle Fächer mit Ausnahme der Theologie sowie der alten Sprachen und der Geschichte geöffnet. Die Oberrealschule hat nur das Studium der Naturwissenschaften und der mathematischen Fächer. Es handelt sich also darum, ob die preußischen Berechtigungen auch den Abiturienten unseres Realgymnasiums und der Oberrealschule zugute kommen sollen oder nicht, insbesondere um das Studium der Rechte für beide Anstalten und um die gesamte philosophische Fakultät, und insbesondere für alte und neue Sprachen für die Oberrealschule.

Die Kirchen- und Schulkommission empfiehlt Ihnen, diese Bittschrift der Herzoglichen Landesregierung zur Berücksichtigung zu überweisen, und zwar aus folgenden Gründen: Unsere sämtlichen höheren Schulen arbeiten nach preußischen Unterrichtsplänen. Ebenfalls sind die preußischen Prüfungsordnungen mit geringen Unterschieden maßgebend auch für unsere Anstalten. Da ist es nun eine eigene Sache, daß die preußischen Abiturienten der Realgymnasien und der Oberrealschule Jura und auch neue Sprachen studieren können, während unseren Abiturienten der Weg dazu verschlossen ist. Das ist doch eine Härte für unsere Abiturienten, und das fordert geradezu mißliebige Urteile heraus und ist auch imstande, unsere Anstalten, das Realgymnasium so gut wie die Oberrealschule, zu schädigen. Wenn auch zuzugeben ist, daß derartige Fälle selten, nur in verschwindend kleiner Zahl, vorgekommen sind, daß Abiturienten vom Realgymnasium oder der Oberrealschule das Studium der Rechte oder der alten oder neuen Sprachen auf den Universitäten verweigert ist, so ist es doch immerhin nicht im Interesse der Bevölkerung unseres Landes und ebensowenig im Interesse des Rufes unserer Anstalten. Außerdem aber würde nach ausgesprochener Zulassung die Schwierigkeit wesentlich beseitigt oder doch mindestens bedeutend herabgemindert, daß Eltern schon bei 9- bis 10jährigen Knaben sich entscheiden müssen, welche höhere Schule die letzteren besuchen sollen, um demnächst akademische Studien zu treiben.

Das sind die Gründe, die uns veranlassen, die Annahme dieser Bittschrift zu empfehlen und der hohen Versammlung vorzuschlagen, dieselbe der Herzoglichen Landesregierung zur Berücksichtigung zu überweisen.

Vizepräsident Langerfeldt: Die Angelegenheit wird demnächst zur Beratung auf die Tagesordnung gesetzt werden.

Diese wurde verhandelt in der Sitzung vom 16. März [1]).

Abgeordneter Kleye [2]) verweist zunächst auf seinen im vorigen Landtage gestellten und angenommenen Antrag über das Realschulwesen und fährt dann fort: Wenn die vorliegende Eingabe Erfolg haben sollte, dann wird mein Antrag noch dringender, als er es bis jetzt ist. Ich bin der Überzeugung, daß die Regierung unbedingt Wandel schaffen muß in unserem höheren Schulwesen und für das Land entweder Realschulen oder Reformschulen errichten muß. Es wäre auch eigentümlich, wenn ein Land, das so vollständig umschlungen ist von Preußen, nicht denselben Weg wie in Preußen beschreiten wollte. Wie sehr haben wir uns gefreut, daß Preußen die Examen an der Baugewerkschule in Holzminden als gleichwertig anerkannt hat, und was soll denn das heißen, daß, nachdem Preußen unsere Oberrealschule gleichwertig mit seinen Schulen anerkannt hat, nun unsere Regierung sich auf einen anderen Standpunkt stellt und unserer Oberrealschule nicht die gleichen Berechtigungen zuerkennen will. Das ist doch ein Standpunkt, der sich auf die Dauer gar nicht halten läßt. Wir treiben mit unseren höheren Schulen einen außergewöhnlichen Luxus, wir haben eigentlich acht humanistische Gymnasien im Lande; auf 60000 Einwohner kommt bei uns eine humanistische Schule, in Preußen erst auf weit über 100000. Diese Anstalten kommen aber nur dem sogenannten Gelehrtenstande zu gute, der nur 7 Proz. der Bevölkerung ausmacht, während die Angehörigen der sogenannten erwerbenden Stände, Handel, Landwirtschaft usw., 93 Proz. ausmachen. Das Bildungsbedürfnis dieser Stände hat der Staat sozusagen von sich gewiesen, ich will nicht sagen, daß er nichts dafür tun will, er hat es nur durch Abkommen den Städten übertragen. Sind denn aber dabei die erwerbenden Stände gut weggekommen? Da müssen wir antworten: Nein. Die städtischen Schulen gelten im allgemeinen als nicht so vornehm, die Lehrer an den staatlichen Schulen halten sich in gewisser Weise für vornehmer als die städtischen Lehrer, mit den Schülern ist es ebenso. Sobald die Schüler die Bürgerschulen verlassen, tritt eine gewisse Kluft ein, und der Schüler der staatlichen Schulen dünkt sich vornehmer als die der Realanstalten. Bei einer so großen Gemeinde wie der Stadt Braunschweig kann auch die Oberrealschule auf der Höhe erhalten werden, in den kleineren Städten ist das nicht möglich. Es hält dort schwer, Lehrer zu erhalten; man muß sie aus dem Auslande nehmen, und das sind nicht immer die besten Kräfte. Redner liest zum Beweise dafür ein Schreiben des Directors einer städtischen Schule vor, der unter anderem ausführt, daß man in der Regel nur solche Lehrer erhalten könne, die an Vollanstalten keine Stelle finden können. Ich weiß das auch aus eigener Erfahrung. Abgeordneter Bach hat einmal den schönen Ausspruch getan, ein Lehrer kann nur dann seinen schönen Beruf ganz erfüllen, wenn

---

[1]) Bericht der Braunschw. Landeszeitung.
[2]) Landwirt.

er mit Begeisterung von seinem Berufe erfüllt ist. Das können aber die jungen Kandidaten nicht sein, die bald wieder weggehen. Es sind deshalb auch schon manche Mißgriffe bei Anstellung von Lehrern an städtischen Schulen vorgekommen. Der Staat tritt jetzt einseitig für das humanistische Gymnasium ein, und was ist das Ende vom Liede? Überall, auch in den kleinsten Städten und Dörfern, drängt sich alles zum Studium. Der zweite Sohn der Landwirte, oft auch der einzige, soll studieren und zwar in der vornehmen staatlichen Anstalt. Das Monopol der humanistischen Gymnasien drängt alles, auch die Söhne der Handwerker und Landwirte, in die vornehmen Anstalten. Und was ist das Ende vom Liede? Ein Drittel geht bald wieder ab, ein Drittel ersitzt sich das Einjährige, und kaum ein Drittel erreicht das Reifezeugnis. Davon passen aber auch viele wieder nicht für den Staatsdienst oder können nicht ankommen; das werden dann die Verbissenen, die an dem ganzen Staatsleben nichts Gutes lassen, das sogenannte Gelehrtenproletariat, worüber sich schon Bismarck so sehr beklagt hat. Wie ist es denn nun mit den zwei Dritteln, die ohne Reifezeugnis die Schule verlassen? Der Direktor eines staatlichen Gymnasiums auf dem Lande spricht sich darüber folgendermaßen aus: „Es ist nicht unsere Schuld, daß so viele Banausen zu uns kommen und von uns gehen; wir holen uns diese Banausen nicht und haben keinen Grund, für diese Philister und Banausen Schulen zu errichten.“ Ich habe nicht Griechisch gelernt, mir aber aus dem Wörterbuche wörtlich übersetzt, daß Banausen sind: „nichtedle, handwerksmäßige Leute von gemeiner Denkungsart“. Mit dieser Bezeichnung bezeichnet der Herr die Schüler, die unglücklicherweise das Reifezeugnis nicht erlangen können. Er bezeichnet auch als Banausen die Eltern dieser Kinder, das sind auch handwerksmäßige Leute von gemeiner Denkungsart. Dagegen müssen wir Vertreter von Gewerbe, Landwirtschaft und Industrie protestieren. Es ist das eine unerhörte Überhebung eines solchen humanistischen Pädagogen (Sehr richtig!), zumal er doch keine Schulen zu gründen hat. Wir vom Lande können auch verlangen, daß unsere Kinder in staatlich unterstützte Schulen mit tüchtigen Lehrern kommen; es ist eine starke Überhebung des Mannes; ein Sozialdemokrat, der für den Zukunftsstaat eintritt, kommt an solche Überhebung eines humanistischen Pädagogen nicht heran. Ich will hier durchaus nicht gegen die humanistischen Gymnasien als solche auftreten, ich erkenne ihre hohe Bedeutung vollständig an, ich will auch die humanistischen Gymnasien nicht aufgehoben sehen; aber wir können auch verlangen, daß die Kinder vom Lande auf guten Real- oder Reformschulen sich ihre Bildung erwerben können. Redner verweist auf die Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 7. März und verliest eine Anzahl Stellen aus einer Schrift des vortragenden Rates im Kultusministerium, der, obwohl selbst humanistisch gebildet, energisch für Real- und Reformschulen eintritt. „Ich werde mich hüten, manche Stellen zu verlesen, denn rechts und links von mir sitzen Humanisten, und der Herr Staatsminister wird vielleicht sein Schwert schon scharf gemacht haben, um mir etwas auf den Kopf zu geben (Heiterkeit). Auch die deutsche Sprache wird noch viel zu wenig gepflegt in den Gymnasien; es wird das allerdings bestritten, aber ich habe schon hier im Landtage Schrift-

stücke von humanistisch gebildeten Leuten gelesen, die waren man so (Heiterkeit). In früheren Jahrhunderten wurde das Deutsche systematisch von den Schulen ferngehalten; auf diesem Standpunkte stehen gewissermaßen noch viele Humanisten" (Heiterkeit). Redner tritt dann unter Anführung einer Statistik über die Zunahme der höheren Schulen in Preußen warm für Reformschulen und Realanstalten ein und führt aus, daß von den acht Gymnasien des Landes vier in Realanstalten oder Reformschulen übergeführt werden könnten. Es sei doch auch kein Verhältnis, daß der Staat z. B. für das Holzmindener Gymnasium mit rund 165 Schülern 62500 Mk. Zuschuß zahle, also für jeden der meist noch auswärtigen Schüler 375 Mk. Auf allen Gebieten der Wissenschaft und Technik herrsche der Fortschritt; nur in bezug auf das humanistische Gymnasium bleibe man auf einem einseitigen Standpunkte stehen.

Vor Jahren habe ich einmal hier darauf hingewiesen, daß unser Vermessungswesen nicht auf der Höhe stand, sondern daß es rückständig war. Da fand ich keinen Beifall, nicht einmal bei meinem Kollegen Lambrecht, der sagte: „Rühre da nicht an, das kostet Geld" (Heiterkeit). Ich kam immer wieder mit meinem Antrage, da ließ die Regierung eine Denkschrift dagegen ausarbeiten; da hieß es, es sei billig und leicht, Kritik zu üben. Jetzt sehen Sie, daß ich Recht gehabt habe, jetzt hat die Regierung selbst uns vorgelegt, daß unsere Organisation demnächst geändert werden muß, so wie es früher in meinen Ideen gelegen hat. Wenn Sie nun auch heute vielleicht sagen: „Es ist billig und leicht, Kritik zu üben", oder: „Schuster, bleib' bei deinem Leisten, wie kannst du dich anmaßen, zu urteilen über etwas, was du nicht verstehst" (sagt ja doch auch der Kommissionsbericht: „Man muß dies Leuten überlassen, die auf höherer Warte stehen"), so hoffe ich doch, daß es hiermit auch einmal so gehen wird, wie beim Vermessungswesen. Solange ich im Landtage sein werde, werde ich immer wieder dafür kämpfen, daß Gewerbetreibende, Handwerker und Landwirte auf diesem Gebiete ihr Recht erhalten. Ich bin auch nicht dafür, daß die Kinder zu früh auf höhere Schulen kommen, sondern daß sie die ersten Jahre mit den anderen Kindern gemeinsam unterrichtet werden. Ich hoffe, daß mein Eintreten für die Reformschule Erfolg haben wird. Möge die Regierung nicht einseitig bleiben; unser Herr Kultusminister ist zwar ein strammer Humanist, aber ich habe ihn auch stets als einen gerechten Mann kennen gelernt, und ich hoffe, er wird, wenn die Wünsche immer aufs neue aus dem Lande kommen, von seinem einseitigen humanistischen Standpunkte abgehen. Wenn wir erst einmal eine Kommission gewählt hätten, oder besser noch, wenn der Herr Minister eine Denkschrift ausarbeiten ließ (Große Heiterkeit), dann würde unser Standpunkt bald sein Recht erhalten. Aber aus der Kommission müßte man ja die einseitigen humanistischen Pädagogen weglassen, man möge auch einen humanistischen Oberlehrer mit vernünftigen Grundsätzen nehmen (Große Heiterkeit), auch einen Lehrer der Oberrealschule und den Kollegen Bach[1]) (Zuruf: Der ist Humanist). Nein, der ist kein Humanist (Große Heiterkeit), dann bin ich überzeugt, wird etwas Ordentliches daraus. (Lebhafter Beifall.)

---

[1]) Oberlehrer am Neuen Gymnasium zu Braunschweig.

Abgeordneter Rieß[1]) (am Berichterstattertische teilweise unverständlich) tritt ebenfalls für die Reformschule und die Oberrealschule ein und verweist auf eine frühere Äußerung, als er erklärt habe, daß er, obwohl er eine humanistische Bildung nicht genossen habe, sich nicht an den Wagen fahren lasse. Was er dort nicht gelernt habe, habe er auf anderem Wege gelernt. Er wolle diejenigen, die die humanistische Bildung vertreten, nicht herausfordern, ob sie das leisten könnten, was er auf anderem Gebiete leiste (Zuruf: Das ist nicht möglich). Wenn Sie zu dieser Anschauung gelangt sind, Herr Kreisdirektor, dann sind Sie schon ein gut Stück weiter. Wenn Abgeordneter Bach damals einmal gesagt habe, der deutsche Sprachunterricht müsse in der Hand des Lateinlehrers liegen, so könne er diesen Standpunkt nicht teilen. Der humanistische Standpunkt treibe auch oft sonderbare Blüten. In einer Tertia sei einmal der Aufsatz gegeben worden: „Welche Gefühle beschlichen Odysseus, als er auf der Insel Scheria zum ersten Male die Königstochter Nausikaa sah.“ Da Odysseus zu Hause noch mit einer gewissen Penelope verheiratet war, so kommt er doch in einen gewissen Konflikt. Was tut er nun? Kann der Schüler das wissen, und wenn er es weiß, darf er es wissen? (Heiterkeit.) Redner tritt weiter für die Wichtigkeit der neueren Sprachen ein; in einem Hotel habe er einmal eine Kellnerin getroffen, die vier fremde Sprachen sprach (Heiterkeit), der Oberkellner sogar fünf. Die Kenntnis fremder Sprachen sei wichtiger als die Geschichte von der Nausikaa. Für die Reformschule spreche auch besonders, daß die Eltern, wenn die Kinder erst neun Jahre alt sind, unmöglich wissen können, was die Kinder demnächst für einen Beruf ergreifen sollen. Abgeordneter Kleye habe von der Geringschätzung der Oberrealschulen gesprochen. Hier hätten z. B. die humanistischen Lehrer einen Verein gegründet, zu dem die Lehrer der Oberrealschule als minderwertig nicht zugelassen würden (Oho!). Unsere Oberrealschule arbeite nach den Lehrplänen der preußischen Schulen; ist die Schule minderwertig, so mögen die städtischen Behörden einschreiten; ist sie vollwertig, warum verweigert man ihr die Berechtigungen? Es bedarf auf dem Gebiete der Schule Abhilfe, in viel weiterem Umfange Abhilfe, als es in der vorliegenden Eingabe beantragt wird.

Abgeordneter Bach: Abgeordneter Kleye hat erwähnt, daß die Kommission sage: „Man müsse das Für und Wider nicht erörtern, sondern es Männern überlassen, die auf einer höheren Warte ständen.“ Wenn ich nun trotzdem mir über Für und Wider einige Worte erlaube, so wollen Sie mir glauben, daß ich mir nicht anmaße, auf höherer Warte zu stehen als die Kommission; als Schulmann liegt mir die Sache am Herzen, und als Abgeordneter stehe ich auf dem Standpunkte Kleyes: „Wem der Herr ein Amt gibt, gibt er auch den Verstand.“ Man kann bei Beurteilung der Berechtigungsfrage von verschiedenen Gesichtspunkten ausgehen. Einmal, daß man das Hauptgewicht auf die Frage legt: „Welche Fächer werden in der Anstalt gelehrt, und welchen unmittelbaren Nutzen gewähren diese Fächer für das Studium, zu dem die Abgangsprüfung berechtigt?“ Von diesem Gesichtspunkte aus ist es durchaus berechtigt, wenn man sagt, das Studium der Philologie, Theologie und

[1]) Zimmermeister in Braunschweig.

Jurisprudenz soll den Gymnasien vorbehalten bleiben. Die Kehrseite ist aber dann, daß man auch sagen müßte, für das Studium der Naturwissenschaften und Technik gewähre das Gymnasium eine sehr mangelhafte Vorbildung, und daß man folgerichtig den Gymnasialabiturienten die Zulassung zu diesen Studien verwehren müßte, denn sonst liegt doch darin eine Unbilligkeit gegen die Realanstalten. Ein anderer Gesichtspunkt ist der, daß man sagt, es kommt nicht darauf an, was man lernt, sondern, daß man etwas Tüchtiges lernt. Die neunklassige Anstalt muß den Schüler in den Stand setzen, wissenschaftlich zu denken und wissenschaftlich zu arbeiten, und durch Nachprüfung soll das etwa speziell Fehlende nachgeholt werden. Auf diesem Standpunkte steht die preußische Regierung und das preußische Kultusministerium; es hat den Realanstalten alle Studien freigegeben, mit Ausnahme der Theologie. Dem preußischen Standpunkte sind viele andere deutsche Bundesstaaten gefolgt. Von diesem Standpunkte aus erscheint es unbedenklich, daß man den Gymnasialabiturienten das Studium der Naturwissenschaften und Technik weiter gestattet, aber ebenso unbedenklich, daß man den Oberrealschulabiturienten das Studium der Philologie und Jurisprudenz nicht versperrt, selbstverständlich mit der Beschränkung der Nachprüfung. Wer trotz dieser Schwierigkeit zu einem solchen Studium übergeht, der wird in der Regel nicht nur Mittelmäßiges, sondern Hervorragendes leisten. Mag man sich aber nun auf einen Standpunkt stellen, wie man will: das wird jeder zugeben müssen, daß, wenn das kleine ringsum von Preußen umschlossene Herzogtum Braunschweig sich weigert, dem Vorgange Preußens und anderer Staaten zu folgen, das eine Schädigung der Bevölkerung bedeutet. Ich will folgenden Fall mitteilen: Am hiesigen Realgymnasium machen zwei Abiturienten gleichzeitig ein gleich gutes Examen. Beide wollten Jura studieren; der eine, Sohn eines hier ansässigen preußischen Beamten, der noch die preußische Staatsangehörigkeit hatte, wurde ohne weiteres immatrikuliert, der andere konnte dagegen nicht immatrikuliert werden. Solche Fälle müssen doch zu denken geben, ob wir recht tun, in dem Widerstande gegen das preußische Vorgehen zu verharren (Sehr richtig). Wir haben die preußischen Lehrpläne wörtlich für unsere höheren Lehranstalten übernommen, und es kann dann gar nicht anders sein, als daß sich im Publikum die Meinung bildet: Es muß doch an den Anstalten oder dem Lehrerkollegium liegen, daß man ihnen nicht dieselben Berechtigungen gewähren will. Es ist auch eine Schädigung der Eltern, daß sie viel zu früh vor die Notwendigkeit gestellt sind, über den künftigen Beruf der Söhne zu entscheiden. Ich muß mich dringend für den Kommissionsantrag aussprechen.

Noch einige Worte zu den Äußerungen der Herren Kleye und Rieß. Ich bin durch die temperamentvolle Rede Kleyes außerordentlich angenehm überrascht worden, als er ganz außerordentliche Mittel vom Staate für das höhere Schulwesen bewilligt wissen will, denn der Rede Sinn war doch der, die Realanstalten zu verstaatlichen. Der Gedanke ist mir außerordentlich sympathisch, aber ich fürchte, daß er gerade bei der Partei Kleyes auf starken Widerstand stoßen würde. Daß zwischen den Schülern staatlicher und nichtstaatlicher Anstalten eine gewisse Gegnerschaft bestehe, das werde ich gar nicht leugnen; aber ich werde es stets miß-

billigen, wenn die Gymnasiasten sich überheben. Was Abgeordneter Rieß über den Lehrerverein sagt, beruht auf unrichtiger Information; ich bin selbst Mitglied des Oberlehrervereins und ihm gehören nicht nur die Oberlehrer der hiesigen Oberrealschule, sondern auch die der Realanstalten in Wolfenbüttel und Helmstedt an. Daß es schwierig ist, für sechsklassige Anstalten Lehrer zu gewinnen, gebe ich zu; die Lehrer gehen immer lieber an eine neunklassige Anstalt. Wenn Abgeordneter Rieß ein Aufsatzthema erwähnt hat, so können derartig törichte Aufsätze doch auch einmal auf Realschulen vorkommen; in Braunschweig ist die Sache jedenfalls nicht passiert. So viel ich weiß, handelt es sich übrigens nicht um die Empfindungen des Odysseus, sondern um die der Nausikaa (Heiterkeit). Abgeordneter Rieß hat ferner gesagt, ich hätte behauptet, der deutsche Unterricht müsse von dem Lehrer erteilt werden, der auch den Lateinunterricht hätte. Ich habe aber nur gesagt: Es gewährt den Schülern eine außerordentliche Erleichterung für das Lateinische, wenn der Lateinlehrer zugleich Lehrer des Deutschen ist. Was die Bemerkung Kleyes über die Äußerung des Direktors betreffs die Banausen betrifft, so sehe ich auch in dem Urteil eine starke Einseitigkeit; aber das wird Kleye nicht bestreiten, daß gerade seit Einführung des Einjährigenexamens das handwerksmäßige Lernen, und das ist Banausentum, ganz außerordentlich zugenommen hat. Wenn es nach mir ginge, so würde das Einjährigenzeugnis nur durch das Abiturientenexamen erworben (Sehr richtig). Wir leiden am meisten durch den Ballast, den wir bis Sekunda mitschleppen müssen. Redner führt dann weiter aus, daß er glaube, daß gerade die Bewohner der kleinen Städte sich gegen Umwandlung der Gymnasien in Realanstalten sträuben werden, weil sie Anstalten mit voller Berechtigung haben wollten. Und Oberrealschulen findet man auch in Preußen doch nur in den großen Städten. Die Reformschule befinde sich immer erst noch in einem gewissen Versuchsstadium; es möge wohl möglich sein, das Latein erst in Quarta und das Griechische einige Jahre später anzufangen, aber man dürfe auch nicht vergessen, daß das Schülermaterial in großen Städten im allgemeinen ein besseres sei als in kleinen Städten. Was die Realgymnasien anbetrifft, so würde ich sehr damit einverstanden sein, daß sie ganz verschwinden. Da ich aber nicht preußischer Kultusminister bin und auch wohl nicht werden werde, können die Realgymnasien um ihre Zukunft ohne Sorge sein.

Abgeordneter Retemeyer[1]): Nach den ersten Ausführungen Kleyes muß ich eigentlich als Humanist Bedenken tragen, das Wort zu ergreifen, ich freue mich aber, daß er hinterher ein anderes Urteil über die Humanisten gefällt hat. Ich gebe ihm ohne weiteres zu, die Humanisten, und ich rechne mich mit zu ihnen, sind in ihrer Jugend in gewissen Vorurteilen befangen, die aber im Laufe der Zeit bald abgeschliffen sind, und dazu hat auch das praktische Leben das seinige getan. Wenn wir sehen, daß ein General Reichskanzler, ein Husarenoffizier Landwirtschaftsminister wird, dann kann doch auch ein Oberrealschulabiturient Rechtsanwalt werden. Ich gebe zu, es läßt sich über diese Frage streiten; das ist aber nicht allein entscheidend, sondern wir müssen, wie

[1]) Oberbürgermeister von Braunschweig.

schon der Vorredner ausgeführt hat, Rücksicht nehmen auf die Lage unseres Landes. Und nachdem in Preußen den Oberrealschulen die Berechtigungen zuerkannt sind, kann ich doch ein Unglück darin nicht finden, wenn hier dasselbe geschieht. Der jetzt gemachte Unterschied ist eine arge Belästigung der Eltern und der Schüler und auch eine Schädigung der Schulen. Von den sechsstufigen Realschulen aus anderen Orten sind früher viel mehr Schüler nach der hiesigen Oberrealschule gekommen als jetzt, und das ist auch erklärlich. Und wenn die Staatsangehörigkeit für die Berechtigung den Ausschlag gibt, so ist das doch ein Zustand, der auf die Dauer nicht zu halten ist. Ich muß deshalb im Interesse der städtischen Oberrealschule, wie wir auch schon in einer Eingabe an das Ministerium getan, entschieden für die Gleichberechtigung eintreten.

Geh. Rat Dr. Trieps [1]), der meist sehr leise und deshalb schwer verständlich spricht, begründet in längerer Rede die bisherige Stellung der Regierung zu der vorliegenden Petition und zu dem Berichte der Finanzkommission. Bekanntlich habe seit Jahrzehnten ein erbitterter Kampf zwischen den humanistischen Gymnasien und den Realanstalten stattgefunden, in dem Gutes und weniger Gutes gesprochen und geschrieben worden sei. Augenblicklich sei eine gewisse Ruhe eingetreten; die **humanistischen Gymnasien hätten vieles von der ihnen früher anhaftenden Einseitigkeit verloren, die Realanstalten im allgemeinen ihre berechtigte Stellung erhalten.** Es handele sich in der vorliegenden Petition um die Berechtigungsfrage der acht neunklassigen Anstalten und um die volle Gleichstellung der Oberrealschule, bzw. auch des Realgymnasiums mit den alten humanistischen Gymnasien. Die Sache müsse mit voller Ruhe und Objektivität behandelt werden. Ich gebe zu, daß besonders die humanistisch gebildeten Personen, was ihnen zum Vorwurf gemacht wird, zum Teil zu Vorurteilen gelangen und daß schließlich einseitige Beschlüsse zustande gekommen sind. Die Berechtigungen, um die es sich hier handelt, sind verschiedener Natur. Sie gehen einerseits vom Reiche aus. Ich verweise hier auf Post, Telegraph und die ihnen verwandten Bereiche: vor allem auch auf die Medizin. Mit dieser liegt die Sache so, daß humanistische Gymnasien und Realgymnasien berechtigt, Oberrealschulen nicht berechtigt sind. **Es schweben wegen der Berechtigung der Oberrealschulen zum Studium der Medizin Verhandlungen beim Bundesrate,** der ja hierüber das entscheidende Wort zu sprechen hat, und ich kann erklären, **daß die braunschweigischen Stimmen in dieser Beziehung zugunsten der Oberrealschulen abgegeben werden** (Bravo!), wenn auch die Auffassung der Kammer der Ärzte und Apotheker sowie des Landesmedizinalkollegiums eine gegenteilige ist. Bezüglich der anderen Berechtigungen sind unter den Einzelstaaten Vereinbarungen getroffen, daß das Abiturientenexamen in anderen Staaten insoweit vice versa anerkannt wird, als die Berechtigung im eigenen Lande besteht. Nach der Vereinbarung macht es, um auf das vorhin erwähnte hiesige Realgymnasium zurückzukommen, keinen Unterschied, ob der Abiturient preußischer oder braunschweigischer Untertan ist. Eine Gleichmäßigkeit besteht unter sämtlichen Staaten bezüglich der Theologie, die für das humanistische Gymnasium reserviert ist. Abweichungen bestehen

---

[1]) Kultusminister.

bezüglich des Bau-, Berg- und Forstfaches, die Berechtigung hierzu haben wir den Realanstalten erteilt; nicht erteilt haben wir sie für die Jurisprudenz und klassische Philologie. In dem vorliegenden Gesuch handelt es sich um diese beiden. Ich halte das Gesuch für verständlich und würde auch so denken, wenn ich Lehrer wäre. Liegt aber nicht ein sachlicher Grund vor, daß wir die Berechtigung nicht erteilen? Bezüglich der klassischen Philologie habe ich mich bei Sachverständigen informiert, und die Ansichten gehen dahin, daß für den, der sich dem Lebensberuf der klassischen Philologie zuwendet und der es für wert hält, sein Leben dem idealen Zwecke zu widmen, die Jugend in den für die Jugendbildung nach Verstand und in sittlicher Beziehung so wertvollen Geist der altklassischen Philologie einzuführen, nicht die Oberrealschule, sondern das humanistische Gymnasium, das sie gerade in den Vordergrund rückt, nach wie vor die beste Vorbildung gewährt. Bezüglich der Jurisprudenz muß ich wiederum auf die Bedeutung der lateinischen Sprache hinweisen von dem Gesichtspunkte aus, daß das alte römische Recht nach wie vor der beste Lehrmeister unserer Jurisprudenz ist. Es würde doch von prinzipieller Bedeutung sein, wollte man sie von dieser Erkenntnisquelle, auf der sie bisher bei uns reiche Früchte getragen hat, trennen [1]). Ich habe zufällig heute Morgen eine Äußerung des hessischen Justizministers gelesen, der gesagt hat, es käme nicht viel darauf an, ob die Juristen ihre Vorbildung auf einem humanistischen Gymnasium oder einer Realanstalt erlangt hätten. Diese Ansicht widerstreitet scheinbar meiner Auffassung vollständig. Eine gewisse Übereinstimmung liegt jedoch darin, daß auch ich der Ansicht bin, daß der Himmel nicht gleich einfällt, wenn wir der Oberrealschule die Berechtigung zum Studium der Jurisprudenz erteilen. Es wird nun damit der Grundsatz ausgesprochen, daß der bisherige Zusammenhang und die Stütze nicht mehr erforderlich ist. Es wird damit ein anderes Prinzip aufgestellt, bezüglich dessen es zweifelhaft ist, ob es gut oder nicht gut ist. Und da sind ernste Bedenken wohl am Platze, wie sie auch die juristische Prüfungskommission und die Spitzen unserer Jurisprudenz teilen, die sich gegen die Berechtigung ausgesprochen haben. In dem Gesuch des Stadtmagistrats an die Oberschulkommission ist mir aufgefallen, daß da gesagt ist, von den 26 Regierungen beharrten nur noch 10 auf dem alten Standpunkte, daß die Oberrealschulen nicht zum Studium der Jurisprudenz berechtigt sein sollen. Ich weiß nicht, worauf sich diese Angabe stützt. Nach einem mir vorliegenden Kalender für das Jahr 1906/07 nehmen noch 19 Regierungen den alten Standpunkt ein, darunter auch die hamburgische. Wenn man die Entwickelung Hamburgs betrachtet, so müßte man doch annehmen, daß es in erster Linie eine Änderung vorzunehmen geneigt sein sollte. Daß es dies nicht getan hat, ist ein Beweis dafür, daß es sich um eine sehr ernste Sache handelt. Das sind die Gründe, die für die Regierung bei ihrer Stellungnahme zu dieser Frage maßgebend gewesen sind. Ich erkenne das Interesse der Stadt Braunschweig und der Anstalt selbst daran voll an, daß die Berechtigung auch unserer Oberrealschule erteilt wird, die

---

[1]) Der Oberrealschüler, der die Rechte studieren will, wird auch Latein lernen, zumal da auf der Oberrealschule zu Braunschweig hierzu Gelegenheit geboten ist.

unter ihrer ausgezeichneten Führung sich mit jeder anderen deutschen Oberrealschule messen kann. Ich glaube aber nicht, daß es grausam sein würde, die Berechtigung nicht zu erteilen. Die Sache soll indes erneut reiflich erwogen werden. Auf den Wunsch des Abgeordneten Kleye, den Kindern vom Lande möchte mehr Gelegenheit zum Oberrealschulbesuche gegeben werden, muß ich erwidern, daß wir mit unseren neun höheren Lehranstalten doch in einer sehr glücklichen Lage sind. Es ist früher einmal gesagt worden, die Aufnahme von Schülern vom Lande in die Oberrealschule stoße auf Schwierigkeiten. Ich habe mich seinerzeit sofort danach erkundigt, und es ist mir mitgeteilt worden, daß eine Überfüllung nicht eigentlich vorläge; es werde das Prinzip gewahrt, in erster Linie Kinder aus der Stadt Braunschweig, in zweiter Linie solche aus dem Herzogtum und schließlich solche aus anderen Bundesstaaten zur Aufnahme zuzulassen. Ich kann noch mitteilen, daß zum 1. April an der Anstalt eine zweite Oberprima eingerichtet wird, so daß das Bedürfnis volle Deckung findet. Es ist mir auch in dem Gesuch des Magistrats aufgefallen, daß die Oberrealschule in den letzten Klassen weniger von Kindern aus der Stadt Braunschweig besucht worden ist. Ich kenne den Grund hierfür nicht; ich bin aber der Meinung, daß die Erteilung der Berechtigung auf die Schülerzahl nicht von großem Einfluß sein wird, daß vielmehr Väter, deren Söhne sich der klassischen Philologie oder Jurisprudenz widmen wollen, doch das Gymnasium der Oberrealschule vorziehen werden[1]). Die Wünsche des Abgeordneten Kleye gehen aber viel weiter und viel zu weit. Er will unser altes Gymnasium beseitigen (Zuruf: Nein), oder doch zum Teil beseitigen oder umwandeln. Ich bin der Meinung, daß wir in unseren kleinen Verhältnissen uns auf keine Experimente einlassen, sondern die Entwickelung verfolgen sollen, bis sich etwas kristallisiert hat. Mit Bezug auf Holzminden ist gefragt worden, ob und inwieweit dort ein Bedürfnis nach der realen Seite hin vorliegt. Ich kann darauf keine Antwort geben. Ich möchte nur bemerken, daß ich der Ansicht bin, daß eine Teilung des Gymnasiums, das eine alte Anstalt ist und noch aus der Reformationszeit stammt, für dieses von Nachteil sein würde; denn der Klassenunterricht würde mehr den Charakter eines Privatunterrichtes annehmen. Eine Umwandlung der Gymnasien würde aber insofern auf Schwierigkeit stoßen, als die Lehrerkollegien besonders für die Zwecke der Anstalten zusammengesetzt sind. Dafür, ob wir noch über die humanistischen Gymnasien hinaus für höhere Lehranstalten eintreten und namentlich die städtischen sechsklassigen Schulen verstaatlichen sollen, kommen finanzielle Fragen in Betracht, und es ist zweifelhaft, ob unsere Schultern stark genug sind, derartige Anwendungen uns aufzubürden. Wir sind jedoch bereit, die Wünsche, die in der Eingabe ausgesprochen worden sind, ernstlich und dauernd zu erwägen.

Abgeordneter Kleye: Ich muß dem Herrn Justizminister das Geständnis ablegen, daß ich den von ihm erwähnten Zeitungsartikel hinterhalten habe. Ich habe es aber getan, um den hessischen Minister nicht gegen ihn auszuspielen. Ich glaube aber, daß auch der Herr Justizminister

---

[1]) Aber wie ist es mit Oberrealschülern, die sich erst in höheren Klassen zum Studium entscheiden?

nicht umhin können wird, meinen Wünschen später zuzustimmen. Wenn die Berechtigung zur Jurisprudenz nicht erteilt wird, dann sind die Realanstalten immer noch gewissermaßen minderwertig. Die Stadt Hamburg kann für uns nicht als Beispiel dienen; dort haben jedenfalls die reichen Patrizierfamilien im Interesse ihrer Söhne die Berechtigung nicht erteilt. Der Herr Justizminister ist ferner ganz darüber hinweggegangen, daß wir unsere Kinder nicht mehr auf städtische, sondern staatliche Schulen schicken wollen. Ich halte die ersteren nach wie vor nicht für vollwertig, denn sie haben nicht so gute Lehrkräfte wie die staatlichen Lehranstalten. (? Die Red.) Wir wollen aber auch nicht mehr Schulgeld bezahlen. Ich glaube, man wird um eine gründliche Reorganisation unseres gesamten Schulwesens nicht herumkommen. Wir haben zu viel humanistische Gymnasien. Wandeln wir sie um, dann wird allen Beteiligten genügt. Das sind keine Experimente mehr, nachdem wir bereits so viele gleiche Maßnahmen in Deutschland erlebt haben.

Es wurde darauf zur Abstimmung geschritten und beschlossen, die **Eingabe der Regierung zur Berücksichtigung zu überweisen.**

---

2. Ein Gutachten über das Abiturientenexamen.

Hochgeehrter Herr Redakteur!

Sie veröffentlichen in Heft 3 des 48. Jahrg., März 1906, Seite 187 bis 189, 24 öffentliche Stimmen als Ergebnis einer Rundfrage von den „Berliner Neuesten Nachrichten". Die Fragestellung betraf die Ansicht der Gefragten über die eventuelle Abschaffung des Abiturientenexamens. Dabei zählen Sie zusammen, daß 18 ohne weiteres für Fortbestand der Einrichtung sind, einer für Reform, fünf für Beseitigung. Außerdem haben Sie Ihre Leser erfreut durch kräftige kritische Zusätze. Leider wird wohl Ihre Schlußbemerkung Recht behalten, daß ein solcher Spruch von der „Elite der Nation" eine lange Konservierung verschulden wird.

Aber warum haben Sie nicht auch den (allerdings unabsehbar schweren) Versuch gewagt, eine Statistik darüber aufzustellen, wie viele von den 24 Gefragten Pädagogik studiert haben?! Ich meine wirklich Pädagogik, also die so benannte Wissenschaft, nicht etwa bloß Schulpraxis oder Zeitungsartikel über Erziehungswesen. Vorläufig läßt sich recht sehr vermuten, daß von diesen zwei Dutzend Herren vielleicht drei (Nr. 6, 12, 20) ein solches Studium betrieben haben; ob auch mit genügender theoretischer Besinnung neben vieler Vertiefung, wissen wir mindestens nicht. Jedenfalls haben wir hier wiederum die berühmte gründliche Methode der Enqueten bei der „Elite der Nation", wie sie sich bald auf Hypnotismus, bald auf Majestätsbeleidigung, bald auf Nietzsche, bald auf männliche Liebe, bald auf Schuldinge werfen. Natürlich wird dann nicht gefragt, ob der Betreffende in Hypnotismus usw. Fachmann ist; vielmehr wird einfach eine Anzahl von Berühmtheiten hergenommen und ehrfurchtsvoll gefragt.

Ich erinnere mich nicht, daß bei einer solchen Enquete auch die Antwort zu lesen gewesen wäre: „Ich halte mein Urteil noch zurück und bitte vorerst um fachwissenschaftlichen Aufschluß." Vielleicht ist eine solche

Antwort hier und da eingelaufen, aber wohlweislich nicht veröffentlicht worden, wie denn überhaupt die Unterdrückung erfragter Antworten nicht selten zu sein scheint. In dem vorliegenden Falle wird zwar eine solche Heimlichkeit wohl nicht verbrochen sein. Um so auffallender ist es aber, daß keiner geantwortet hat: „Ich bitte erst die pädagogische Wissenschaft um soviel Aufschluß, wie sie aus System und Geschichte heraus geben kann, und möchte unter anderem besonders gern z. B. die Erörterungen von Tuiscon Ziller darüber hören."

Stellt man diese Frage wirklich, so bekommt man ein für manche Leute recht überraschendes Bild. In der Regel wird wohl der praktische und theoretische Pädagogiker, zumal in dem Maße seines echt pädagogischen Fühlens, das Examenwesen als eine ihm überhaupt fremdartige Sache ablehnen; wird sich darauf berufen, daß mindestens die tüchtigen Lehrer und Erzieher ein Examen nicht brauchen, und daß wohl das gesamte Elementarschulwesen ohne ein solches arbeitet; wird betonen, daß das Examen, als ein Mittel zur „Berechtigung", eine politische, keine pädagogische Sache ist, auch wenn es pädagogisch gehandhabt werden kann und soll.

Dazu dann die unabsehbar vielen Gründe gegen den Wert von eigentlichen Prüfungen, in didaktischer, erzieherischer, hygienischer und sonstiger Richtung! Namentlich gilt dies von der mündlichen Prüfung, während die in der Öffentlichkeit weniger erörterte schriftliche Prüfung, pädagogisch genommen, weit über der mündlichen steht. Noch vor kurzem hat das höchst beachtenswerte Buch von Prof. H. Vaihinger in Halle a. d. S.: „Die Philosophie in der Staatsprüfung" (Leipzig 1906), mit aller Schärfe die Übelstände der mündlichen Prüfung dargelegt.

Nun möchte ich unter zahlreichen möglichen Exkursen in die Literatur gegen das Abiturientenexamen nur einen einzigen machen, der noch dazu durchaus nicht zu einer unbedingten Gegnerschaft führt. Friedrich Eduard Beneke, dessen Ansehen bei Philosophen und Pädagogikern neuerdings ansteigt, spricht sich in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre", 2. Auflage, II. Band (Berlin usw., 1842), Seite 733 ff., auch über die Maturitätsprüfung aus. Wie gesagt, tritt er keineswegs radikal auf; um so bemerkenswerter sind die Bedenken, mit denen er die gebräuchlichen Formen der Prüfung kritisiert. Er fordert besondere Berücksichtigung der allgemeinen geistigen Reife und der geistigen Produktivität, die ja doch der hauptsächlichste Zweck alles Unterrichtes seien. Dazu diene namentlich sein eigener Vorschlag (Seite 549 ff.), im letzten Halbjahre des Gymnasiums, in einer „Selekta", die Schüler nur mit eigenen Arbeiten zu beschäftigen. Außerdem verweist Beneke auf einen Vorschlag H. A. Niemeyers, der auf eine kleine Analogie zu dem, was an der Universität die Doktordissertation ist, hinauskommt.

Mit dem, was wir hier von Beneke gehört haben, berührt sich in auffallender Weise der Inhalt einer Diskussion, welche vor kurzem (20. März 1906) im „Verband für Hochschulpädagogik" geführt worden ist. Hier handelt es sich um den Vorschlag, dem Gymnasium eine „Selekta" anzufügen, welche den vielbeklagten Sprung vom Gymnasium zur Universität ausgleichen solle; wogegen allerdings auch die Gegenmeinung vertreten wurde, daß die Universität zur Erfüllung der dabei vorgebrachten Forderungen genüge. Aus Raumgründen ist hier nicht näher darauf einzugehen;

ich empfehle aber dieses Thema den daran Interessierten zur weiteren Behandlung und werde über jene Diskussion anderswo berichten.

So, und nicht durch öffentliche Fragen an Tod und Teufel, dürften die Dinge vorwärts kommen. Insbesondere die Geschichte eines Faches hält über aktuelle Streitfragen viel mehr Aufschlüsse bereit, als meistens vermutet wird. Ganz besonders aber werden solche Aufschlüsse fruchtbarer sein, als die Polemiken gegen Äußerungen, die einer Polemik vielleicht gar nicht würdig sind. Ich beobachtete jüngst in einer Diskussion mit Wohlgefallen den Vorgang, daß zwei unkluge Einwandmacher einfach als „Luft“ behandelt wurden, während in einer anderen Diskussionsgesellschaft wahrscheinlich sofort einige rhetorische Matadoren auf sie losgefahren wären und dadurch deren Einwände geehrt hätten.

Das sage ich ganz besonders im Anschluß an Ihr kritisches Wort zu Nr. 23. Was haben wir heute nicht für kluge Mitredner! Deren Ruhmesstaffeln sind meist die Bemühungen, ihnen so gerecht zu werden, wie es eben nicht jeder verdient.

Berlin-Halensee. Dr. **Hans Schmidkunz.**

IV. Programmschau.

1.

Aarau, Aargauische Kantonsschule. Rektor Prof. Dr. Aug. Tuchschmid. Inhalt: 1. Ankündigung der Prüfungen[1]); 2. Zusammenstellung der wichtigsten gesetzlichen, reglementarischen usw. Bestimmungen; 3. Schulnachrichten; 4. Bericht über den Unterricht; 5. Sammlungen der Schule; 6. Verzeichnis der an der Anstalt gebräuchlichen Lehrmittel. Von den drei Anstalten hatte das Gymnasium 72, die Technische Abteilung 86 und die Handelsschule 63 Schüler (zusammen 221); das erstere hatte 17 Abiturienten, die zweite 8, die dritte 19. Von besonderem Interesse ist wieder der Abschnitt über den Militärunterricht, an dem sich 136 Schüler beteiligten (119 Infanterie, 17 Artillerie). An den Schießklassen beteiligten sich 108, davon 101 mit Erfolg. Alle Achtung! „Bemerkenswert ist indes die auffallende Abnahme der Sehschärfe bei unseren Schülern, die besonders auf der Distanz von 300 m zutage tritt und oft erst auf dem Schießplatze dem Kadetten zum Bewußtsein kommt.“ Die wissenschaftliche Beilage ist diesmal separat erschienen und uns nicht zugegangen.

2.

Freiberg i. S., Städtisches Realgymnasium. Vierunddreißigster Jahresbericht. Rektor Professor Richard Gustav Pachaly. Gesamtschülerzahl von Sexta bis Prima 286. Ostern a. pr. 13, zu Michaelis 2 Abiturienten. Es war schon früher darauf hingewiesen, daß hier, wie anscheinend überhaupt in Sachsen, die „öffentlichen Prüfungen“ (von Sexta bis Untersekunda) immer noch in Geltung sind. Eine wissenschaftliche Abhandlung ist dem Programm diesmal nicht beigegeben.

3.

Gera, Städtisches Realgymnasium mit Realschule i. E. und Vorschule. Direktor Oberschulrat Dr. Reinhold Kießler. Gesamtfrequenz 566 + 133 = 699 Schüler, eine riesige Zahl für die Hauptstadt eines kleinen Fürstentums, aber begreiflich in Anbetracht der Stellung, die Gera als Industriestadt einnimmt. 16 Abiturienten. Das Realgymnasium entwickelt sich seit den Ostern a. pr. als Reformrealgymnasium, und seit demselben Zeitpunkte ist mit ihm eine Realschule derart

---

[1]) Es hieß in deutschen Zeitungen, daß es in der Schweiz kein Abiturientenexamen gebe. Das ist, wie man sieht, ein Irrtum (leider). Aber wenn ein Schweizer Kollege über die Einrichtung des Abiturientenexamens einmal einen Aufsatz schriebe, so wäre uns das höchst angenehm.

verbunden, daß beiden Anstalten die Klassen VI, V, IV gemeinsam sind, so daß die beginnende Fremdsprache das Französische, nicht das Lateinische ist. In bezug auf die Sammlung von Lehrmitteln ist die Tatsache interessant, daß vom Fürstlichen Ministerium 5 Exemplare der Schrift von A. H. Braasch überwiesen sind: „Was hat das nichtultramontane deutsche Volk von der Annahme des Toleranzantrages zu erwarten?" Von derselben Schrift hat auch der Stadtrat 1 Exemplar überwiesen.

Am 6. April ist der Direktor, Herr Oberschulrat Dr. Reinhold Kießler, den wir als bewährten Freund des „Centralorgans" wie des „Pädag. Arch." ganz besonders verehren, nach fast 50jähriger Amtstätigkeit in den Ruhestand getreten, der ihm noch viele Jahre lang in ungetrübter geistiger und körperlicher Frische beschieden sei! Sein Nachfolger wird Professor Dr. Kullrich, der in Schöneberg nach der unheilbaren Erkrankung des Direktors Bartels jahrelang das Direktorat versah, aber wenig Dank für seine Opferwilligkeit erfuhr.

4.

Neuwied, Städtische höhere Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt. Direktor Dr. Ernst Wasserzieher. Die Schule hat außer der einklassigen Vorschule die Klassen VI bis IV als Mittelstufe, die Klassen III bis I als Oberstufe und dann das Seminar in 3 Jahresstufen. Zahl der Schülerinnen insgesamt 280, Zahl der Abiturientinnen, die sämtlich die Prüfung bestanden hatten, 26. Beigegeben ist die Rede, die von der Lehrerin Frl. Klara Rothe am Allerhöchsten Geburtstage gehalten worden ist und das Thema „Die Hohenzollern als Erzieher" in ebenso ansprechender wie würdiger Weise behandelt.

V. Besprechungen[1]).

128. **Eduard Mörickes sämtliche Werke** in 6 Bänden. Leipzig, 1905. Max Hesse.

Möricke war bis vor kurzem wenig bekannt. Sein hundertjähriges Geburtsjubiläum hat die vorliegende billige Ausgabe hervorgerufen, die sehr sorgfältig von Rudolf Krauß bearbeitet worden ist. Ihre Hauptanziehungskraft ist aber jedenfalls die ausführliche Lebensbeschreibung mit besonderer Berücksichtigung der Briefe. Die Biographie umfaßt nicht weniger als 244 Seiten und bietet alles, was man nur irgend über den Dichter wünschen kann, auch Bildnisse. Auch sie ist in größerem Drucke gesetzt, während leider der eigentliche Text in kleinen Lettern gedruckt ist, was ich nicht billigen kann. Die Pädagogik hat seit einiger Zeit einen Kreuzzug gegen den kleinen, die Augen verderbenden Druck gepredigt, so daß man wohl erwarten kann, daß Verlage, die auf Massenverbreitung rechnen, dem Publikum auch entsprechend große Drucke darbieten.

Möchte der echt deutsche Dichter, der als ein wahrer Typus schwäbischen Volksstammes angesehen werden kann, mehr als seither gelesen werden! Wir lesen noch immer zu viel ausländische Sachen und sollten doch über ihnen nicht die einheimischen vergessen, weil sie weniger glatt und formvollendet sind als jene.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

129. Schiller, Friedrich. **Ästhetische Erziehung.** Ausgewählt und eingeleitet von A. von Gleichen-Rußwurm. 164 S. Jena, 1905. E. Diederichs. 2 Mk.

Dieses Schillerbrevier ist sehr geeignet, in den Geist des großen Ästhetikers einzuführen. Es behandelt in drei Büchern Schiller als ästhetischen Erzieher, Anwendung der ästhetischen Grundsätze auf die Dichtkunst, Schiller als Kritiker. Im Quellennachweis findet man jedes Zitat genau nach der Quelle registriert, die häufig aus dem Briefwechsel genommen ist. Über den Inhalt zu urteilen, ist natürlich bei der Bedeutung Schillers hier nicht möglich; nur formell sei hier bemerkt, daß die Aphorismensammlung sehr gut ist und daher Verbreitung verdient.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

---

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

130. **Pudor**, Dr. H. **Die neue Erziehung.** 340 S. 8°. Leipzig. Hermann Seemann Nachf.

Der Verfasser ist eine der interessantesten Figuren unserer modernen Literatur. Ich entsinne mich noch seiner, wie er seinen lateinischen Namen in „Scham" verdeutscht und seinen Doktortitel abgelegt hatte und weiß gekleidet, wie ein Brahmine, durch die Straßen Dresdens ging und jeden mit dem brüderlichen „Du" anredete, vegetarisch lebte usw. Heute hat er seine Exzentrizität abgelegt, geht aber immer noch weit genug in seinen Forderungen an unsere Wiedergeburt. Seine Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben sind ziemlich flüchtig geschrieben, entbehren aber nicht des Interesses bei allen, die eine harmonische Ausbildung des modernen Menschen erstreben. Die Hauptstärke des Werkes liegt in den Aufsätzen über die Erziehung zur Kunst, weil hier der sehr musikalische Autor seine eigenen Gedanken hat. Leider gibt er nie im einzelnen an, wie er sich etwa die Zukunftsschule denkt; er hilft sich meist mit unbestimmten Phrasen, die zu nichts führen können.

Ich wünschte, alle Zukunftspädagogen würden von einem Komitee aufgefordert, Leitsätze zu veröffentlichen, wie sie sich die Erziehung im einzelnen vorstellen: dann würde gewiß eine Zusammenstellung aller dieser Vorschläge ein positives Resultat ergeben. Nicht auf schöne Redensarten kommt es ja doch an, vielmehr auf die Ausarbeitung des Zukunftsleitplanes der Schule. Erst die Aneinanderreihung solcher Lehrpläne würde das große Bild der neuen Schule abgeben können; ein einzelner trägt nur Bausteine dazu. Und so seien diese Bausteine als Ergänzung meiner Schrift „Die neue Bildung" (Verlag Heimdall in Stuttgart, 1905), bestens empfohlen.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

131. **Hamann. Sibyllinische Bücher.** Ausgewählt und eingeleitet von R. Unger. 146 S. Jena, 1905. E. Diederichs. 2 Mk.

Der Magus des Nordens ist nicht mehr bekannt bei uns; man erinnert sich seiner nur noch dunkel von der Literaturstunde her. Der vorliegende Auszug, der den 5. Band der „Erzieher zu deutscher Bildung" bildet, bringt das Lesenswerteste von ihm; vor allem seine Selbstbiographie, die auch heute noch verdient gelesen zu werden, hauptsächlich wegen ihres religiösen Gehaltes. Auch pädagogisch hat sie Wert: so wünschte Hamann damals schon, daß dem Schreibunterricht Zeichenunterricht vorhergehe, eine Forderung, die bekanntlich von den neuen Reformern aufgestellt wird. Die Aphorismen werden dagegen wenige befriedigen. Es gibt so viel in den Hintergrund getretene Männer, die würdiger wären, wieder ausgegraben zu werden als Hamann.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

132. **Fichte, Gottlieb. Ein Evangelium der Freiheit.** Herausgegeben und eingeleitet von Max Rieß. 316 S. Jena, 1905. E. Diederichs. 3 Mk.

Wenn dieses schöne Buch dazu beiträgt, den großen Philosophen, der heute nicht mehr gelesen wird, bekannter zu machen, so ist die Mühe, die sich der Herausgeber gemacht hat, alle die vielen Stellen zusammenzutragen, belohnt. Er hat ganz recht, in der Einführung zu sagen: „Fichte ist durchaus die heroischste Persönlichkeit aller, die jemals in der Welt nur durch Denken, Reden und Schrift gewirkt haben, aller, die je auf das Wort allein sich angewiesen fanden. Ein Krieger war er und ein Priester des schaffen wollenden Ernstes."

Die Aphorismen eignen sich sehr wohl zu Betrachtungen; ich bedauere nur, daß Rieß (aus leicht erklärlichen Gründen) die mystischen Stellen nur wenig berücksichtigt hat. Gerade heute, wo die indische Vedantaphilosophie im Vordergrunde steht, wäre eine Vergleichung mit Fichtes Lehre von Wichtigkeit. Die beiden am Schlusse abgedruckten schönen Sonette lassen die Gleichheit beider Anschauungen deutlich erkennen.

Ein vom Herausgeber angekündigtes größeres Werk über Fichtes Philosophie läßt hoffentlich nicht lange mehr auf sich warten. Es ist beschämend für uns, daß wir einen der Allergrößten beinahe nur noch dem Namen nach kennen, obgleich er doch ein Nationalpädagoge ersten Ranges war, dem man mit Recht in der Reichshauptstadt ein Denkmal setzt.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

133. v. Hertling, G. **Die Bekenntnisse des hl. Augustinus** ins Deutsche übersetzt und mit einer Einleitung versehen. Freiburg, 1905. Herder. 2,30 Mk. geb. 3 Mk.

Die Bekenntnisse des hl. Augustin gehören zu den Büchern, die viel genannt, aber wenig gelesen werden. Und doch gehören sie zu den tiefsten Erzeugnissen menschlichen Geistes. Gerade deshalb aber gehört eine eigene Stimmung dazu, sie mit Genuß zu lesen. Ein gewisser Bußgeist muß schon vorhanden sein, wenn man daran Gefallen finden soll. Aber dann, wenn die richtige Stimmung da ist, wirken sie auch als bedeutende künstlerische Tat gewaltig.

Hertling hat nicht versucht, das eigentümliche sprachliche Kolorit des afrikanischen Latein wiederzugeben und die zahlreichen Wortspiele nachzuahmen: mit Recht; denn wir würden nur von der schwulstigen Rhetorik abgestoßen, die einen schreienden Gegensatz bildet zu dem einfachen germanischen Wesen. Ein Vergleich mit früheren Übersetzungen wird jedenfalls zu Gunsten der neuen ausfallen, die in sehr handlichem kleinen Formate dazu dienen kann, in die Tasche gesteckt zu werden, um die Seele auf einsamen Spaziergängen zu erquicken.

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

134. Weise, Prof. Dr. O. **Kurzer Abriß der Logik und der Psychologie für höhere Lehranstalten.** 26 S. Leipzig, 1905. B. G. Teubner.

Mit dem „kurzen Abriß" bezweckt Professor Weise lediglich, dem Lehrer das Diktieren und dem Schüler das Nachschreiben zu ersparen; diesem Zwecke dürfte das genannte Heft vollauf dienen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

135. 1. Müller-Wachsmuth. **Die Auswanderer.** Bildgröße 72:53 cm. Preis pro Blatt 12 Mk. Dasselbe Kunstblatt als farbiger Lichtdruck, Bildgröße 94:65 cm, 6 Mk.

2. Bucacz, Franz. **Das Schloß Boncourt.** Bildgröße 58:86 cm. Preis Blatt 5 Mk. Leipzig, 1905. F. E. Wachsmuth.

Zu Freiligraths Gedicht „Die Auswanderer" und Adalbert von Chamissos Ballade „Schloß Boncourt" können wir uns keine bessere Ergänzung denken als die beiden genannten Bilder aus dem Wachsmuthschen Schulbilder- und Kunstverlag. Wie Freiligrath in inniger Teilnahme anhebt: „Ich kann den Blick nicht von euch wenden, ich muß euch anschaun immerdar", das verstehen wir erst ganz durch Müller-Wachsmuths Bild „Die Auswanderer". Der Lehrer, der keine Gelegenheit hat, die Auswandererschiffe auslaufen zu sehen, kann sich doch nicht so in die Situation hineinversetzen, wie er es durch die Betrachtung des Müllerschen Kunstblattes vermag, und der Schüler bringt dem Gedichte viel mehr Interesse entgegen — und damit ist sein Verständnis fundamentiert —, wenn er das fragliche Bild betrachtet hat. Dasselbe gilt von Boucacz Bild „Schloß Boncourt". — Der Hafen von Amsterdam ist meisterhaft gezeichnet: Die Auswanderer, wie sie ihre Habe herbeischleppen, die Schwarzwaldmädchen, der Bootsmann, der biedere Beobachter (Dichter), der voller Teilnahme dem geschäftigen Treiben der Vaterlandsmüden zuschaut — alles ist lebenswahr aufgefaßt und wiedergegeben. Bei der Behandlung von Chamissos Ballade „Schloß Boncourt" braucht man nun nicht mehr — wie es z. B. Sem.-Oberl. Hotop in seinen praktischen „Erläuterungen deutscher Lesestücke" empfiehlt — von dem Anschauungsbilde auszugehen, das eine alte Ritterburg darstellt, sondern nun ist es möglich, an das Bild vom Schlosse B. selbst anzuknüpfen und den Schülern das aus dem dunkeln Grün hervorleuchtende Schloß selbst ad oculos vorzuführen. Die steinerne Brücke, das Wappenschild, der Burghof, die Sphinx am Brunnen, die Burgkapelle — alles ist wundervoll dargestellt. Wachsmuths Bilder lassen erkennen, daß die deutsche Reproduktionskunst der französischen mindestens ebenbürtig ist. Wir haben es hier nicht mit minderwertigen Buntdrucken zu tun, wie sie in jüngster Zeit verschiedentlich in den Handel gebracht wurden, sondern mit vollendeten Kunstprodukten, die wie die früher erschienenen Bilder „Luther auf dem Reichstage zu Worms", „Luther im Kreise seiner Familie" bis in die Details fein aufgefaßt und wiedergegeben sind.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

136. 1. Staude, Dr. Richard, Schulrat. **Das Alte Testament im Lichte des Neuen Testamentes.** 156 S. Dresden, 1905. Bleyl und Kämmerer. 2 Mk.

2. Staude, Dr. Richard. **Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes.** Fünfte, für die Mittelstufe der Volksschule bzw. die Unterstufe höherer Schulen völlig umgearbeitete Auflage. Mit einem Anhange: **Hauptstücke aus den prophetischen Schriften.** 159 S. 70 Pfg. Anhang allein 15 Pfg. Ebenda 1905.

„Das Alte Testament im Lichte des Neuen Testamentes“ bildet das zweite Ergänzungsheft zu des Verfassers „Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testamentes“. Um Schulrat Staudes Art kurz zu charakterisieren, wollen wir an Jakobs Geschichte den Gedankengang der Behandlung zu zeigen versuchen. „Wiederholung der Erzählungen nach dem biblischen Lesebuch. I. Unterchristliches. 1. Die Betrugsgeschichten. Wir haben schon immer (Unter- und Mittelstufe) geurteilt: „Jakob und Rebekka handeln schlecht an dem blinden Isaak, ganz und gar unchristlich.“ 2. Die Bethel-Geschichte. „Hier finden wir eine ganze Anzahl unterchristlicher Züge, bei denen ein christlicher Leser bedenklich seinen Kopf schüttelt. In Bethel, so glaubten Jakob und die Erzähler seiner Geschichte, steht wirklich die Himmelsleiter ... Wir Christen wissen, daß der Himmel nicht fest ist, und wir glauben, daß Gott keine Leiter braucht, um zu uns zu kommen, sondern daß er überall im Himmel und auf Erden ist und uns überall sieht und hört und unser Gebet erhören kann. Jakob wunderte sich, daß sein Gott auch in Bethel wohnte, er dachte also bis jetzt, daß Gott nur in Hebron beim Altar Abrahams zu finden sei ... wir Christen wissen, daß Gott allgegenwärtig ist.“ Analog wird Jakobs Gebet beleuchtet. Skizzieren wir noch, was Dr. Staude bei der Behandlung der übrigen Jakobsgeschichten als „unterchristlich“ tadelt: die Vorliebe Jakobs für die Kinder Rahels; seine Doppelehe; der Betrug gegenüber seinem Onkel; ferner, daß Jakob auch bei der Begegnung mit Esau sich wieder durch eigene List (Schenken der Herden) helfen will, statt auf Gott zu vertrauen. Als „Christliches“ will Staude zwei Gebete Jakobs gelobt wissen: „Ich lasse Dich nicht, Du segnest mich denn“ und „Ich bin zu geringe aller Barmherzigkeit und Treue“ ...“ Diese knappe Wiedergabe schildert Dr. Staudes Verfahren besser als eine über den Raum dieser Spalten hinausgehende ausführliche theoretische Darlegung. Jedem Unbefangenen muß dieser originelle Beitrag zur Lösung der alttestamentlichen Frage wertvoll erscheinen. Das ist kein maßloses Kritisieren, Anzweifeln und Verwerfen, kein Bewegen in ausgefahrenen Gleisen, sondern ein Reformbuch voll praktischer Vorschläge, die jedem Religionslehrer gute Dienste leisten werden. Deshalb seien diese Präparationen denen wärmstens empfohlen, die alles prüfen und das Beste behalten.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

137. **Künstler-Steinzeichnungen.** à 5 bzw. 6 Mk. Leipzig, 1905. B. G. Teubner.

Was echte Heimatskunst zu schaffen vermag, zeigen die Sujets „Schwäne“ (Schramm-Zittau), „Ernte“ (Georgi), „Einsame Weide“ (Schacht), „Gletscher“ (Hoch), die jedes in seiner Art stimmungsvoll und schön sind. Zum ersten Male bringt die Sammlung ein Schwarzweiß-Bild „Jesus und Nikodemus“. Bei sternenhellem Himmel sitzt Nikodemus beim Heilande am Fenster, das uns hinausblicken läßt in den mondbeschienenen Garten. Ein Lichtstrahl des eben teilweise verschleierten Mondes fällt auf das edle, männliche Antlitz Christi, der sich ernst und doch freundlich an den im Kampfe des Lebens alt gewordenen Nikodemus wendet. Der Künstler Otto hat uns ein ergreifendes Bild beschert, das wie kaum ein anderes geeignet ist, eine Zierde jeder der Andacht geweihten Stätte zu werden. In dem Bestreben, zu billigem Preise Original-Kunstblätter als Wandschmuck für Schule und Haus zu bringen, läßt B. G. Teubners Verlag jetzt ganz kleine Blätter (Original-Litographien) à 1 Mk. erscheinen. Es liegen vor „Verschneit“ (Karl Biese), ein entzückendendes Winterbild, „Baumblüte“, „Sturm“ und „Bergdorf“, „Kirchturm im Mondlicht“ (Kampmann), „Morgensonne im Hochgebirge“, „Im Rosenhag“ (Anton Glück), „Stilles Gäßchen“ (Adolf Hildenbrand), „Der Knappe“, „Der Rattenfänger“ (Hans Schroedter). Die genannten Bildchen sind von einer Mannigfaltigkeit des Inhaltes und der — modernen — künstlerischen Darstellung, die jedem Geschmack und Bedürfnis etwas bringt.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

138. Höck, Dr. F. **Sind Tiere und Pflanzen beseelt?** Lehrstoff für den Unterricht in Prima im Anschluß an die philosophische Propädeutik. 25 S. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. Geh. 1 Mk.

Adolf von Menzels berühmtes Bild: „Die Tafelrunde Friedrichs des Großen" zeigt uns als Hauptpersonen den großen König und seinen Vorleser La Mettrie. Das Gespräch dreht sich um die Frage, ob Tiere eine Seele haben, was La Mettrie mit lebhaften Handbewegungen bestreitet. Friedrich II. aber streichelt ein sich an ihn schmiegendes Windspiel, als ob er sagen wollte: „Du hast doch eine Seele". Auch Dr. F. Höck hält es für wahrscheinlich, daß alle Lebewesen beseelt sind; er beweist das in der Hauptsache durch den Hinweis auf viele Beobachtungen der Naturforscher und die damit in Verbindung gebrachte Tatsache, daß ein Schluß auf die Beseelung unserer nächsten Mitmenschen nur aus der Ähnlichkeit der begleitenden körperlichen Vorgänge möglich ist.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

139. 1. Richter, Dr. Raul, außerordentl. Professor an der Universität Leipzig. **Philosophie und Religion.** Vortrag gehalten im Philosophischen Verein zu Leipzig. 23 S., 8°. Leipzig, 1905. Ernst Wunderlich. Preis 40 Pf.

2. Esser, Dr. Gerhard, Professor der Theologie in Bonn. **Naturwissenschaft und Weltanschauung.** Vereinsgaben der Görres-Gesellschaft zur Pflege der Wissenschaft im katholischen Deutschland. Erste Vereinsschrift für 1905. 89 S., 8°. Köln, 1905. Kommissionsverlag und Druck von J. P. Bachem.

Für R. Richter sind Philosophie und Religion streng zu scheiden, doch so, daß diese jene zur Voraussetzung habe, jene in diese einmünde. Dort der erkennende Verstand, hier der wertsetzende Wille. Dort „Wahrheitserkenntnis", hier „Werterzeugung". Dort „das Gewissen der Wissenschaften", hier „die Stellung unseres Gefühls und Willens zum Weltzusammenhang". Ein vernünftiges Religionssystem sei genau so unsinnig wie ein religiöses Vernunftsystem, wobei „das eigentliche specificum der Religion, kein Wissen, sondern ein Wollen zu sein", sowie „die rein emotionale Natur der Religion" verkannt werde. Von dem Standpunkt aus, der mit einer Überzeugung von supranaturalen Objekten nicht rechnet und sie für Phantasie „unter der fälschenden Willensoptik", für „bloß sinnbildlicher Natur" ausgibt (S. 15), sind die gut gedrängten Gedankengänge des Verfassers sehr beachtenswert. Ob eine „reine" Emotion ohne ein entsprechendes Emotionsobjekt psychologisch stimmt, ob die „fides qua creditur" ohne zureichende „fides quae creditur" einen Sinn hat, ob die systematische Philosophie den historischen Gestaltungen der Religion fast (!) immer feindlich gegenübertreten muß (!) usw., und wie sich dies mit der traditionellen Definition „modus cognoscendi et colendi Deum" sowie mit den seit längstem vorhandenen „Apologien" vereinbaren läßt, ist doch noch einer Erwägung wert. Die Abhängigkeit des Verfassers von seinem Standpunkt läßt ihn die scholastische Philosophie in solcher Dienstbarkeit sehen, daß sie ein fertiges (?) System von Anschauungen ungeprüft hingenommen habe. Wenn nun der gedankliche Unterbau, den es bei Christus „immerhin" gebe, wirklich so „luftig und dehnbar" ist; und wenn sich also inzwischen jenes fertige System mit philosophischen Erkenntnisbestimmungen neugebildet hat (S. 19): haben dann gegen Autorität, Phantasie, Intuition, Symbol, Sinnbildlichkeit die „Philosophen und Theologen" in der Tat nichts vermocht? Sehr richtig sagt der Verfasser (S. 12), zu bloßen Willenskonstruktionen finde die wollende Persönlichkeit kein Verhältnis, und reine Phantasiegebilde seien Sache der Kunst. Der Verfasser nimmt Religion mit Recht sehr weit; eine Klassifikation (Offenbarungs-, Naturreligion usw.) würde wohl klärend gewirkt haben, wie andererseits die Bedeutung der Einzelteile der Philosophie nicht klar wird.

Für G. Esser besteht die „zweifache Wahrheit", auf die man von jenem Standpunkte aus doch immer wieder irgendwie hinauskommt, nicht im geringsten. Er geht, in steter Auseinandersetzung mit du Bois-Reymond und in besonderem Anschluß an Virchow, Reinke usw., erst das Verhältnis der Naturwissenschaft zu verschiedenen Standpunkten mehr erkenntnistheoretisch und sodann die Themen von Materie usw. mehr naturphilosophisch durch. Je echter die gesetzliche Naturforschung, desto sicherer weist sie über ihr empirisches Gebiet hinaus — dies der Kern seiner Darlegungen; im wesentlichen so überzeugend, wie man es nur wünschen kann.

„Die echte Spekulation wird mit der exakten Naturforschung übereinstimmen müssen in der Ablehnung jeder abenteuerlichen Spekulation" (S. 37), während die wilde Spekulation den Erfahrungstatsachen widerstreitet (S. 59). „Das Naturgesetz ist eine Weltmacht in einer von unserem Geist absolut unabhängigen Natur und manifestiert sich als Siegel und unverbrüchlichen Herrschaftstitel eines weltgestaltenden und weltbeherrschenden Geistes, der Siegel und Titel nicht äußerlich auftrug, sondern als weltschöpferischer Geist in die Wesenheit der Dinge eintrug und eingründete" (S. 55). Man untersagt apodiktisch dem menschlichen Denken jedes Hinausgehen über die Grenzen der mechanisch-physikalischen Denkweise, „obwohl man nicht einmal das Problem sich vorlegte, wie denn das Denken in die Welt der Erfahrung hineinkomme" (S. 18); man beging einen Gewaltakt, „als man den menschlichen Geist auf das Konstatieren eines sinnlichen Tatbestandes einschränken wollte", während vielmehr die Philosophie „die Grundlagen der Religion wissenschaftlich rechtfertigt, die Harmonie zwischen Willen und Glauben herstellt und Naturkunde und Religion versöhnt" (S. 38). Daß uns der Verfasser gegen G. Th. Fechner ungerecht zu sein (S. 31 f.), die Entropie des Weltalls zu glatt zu behandeln (S. 51), die „unbedingt verpflichtende Kraft" von Logik und Ethik (und Ästhetik? S. 79) zu rasch anzunehmen scheint, tut wenig zum Wesen der Sache.

Der Pädagogik kann es nicht gleichgültig sein, daß ihre Vertreter noch immer unter den unnötigen Konflikten zwischen zwei Welten zu leiden haben, die einander meist nicht genügend kennen, und die diesen theoretischen Fehler einer zweifachen Wahrheit mit dem praktischen einer Ängstlichkeit, einer „Kleingläubigkeit" verbinden. Wahrheit und Wahrheit können einander nicht widersprechen; das ist nicht nur philosophische Einsicht, sondern auch pädagogische Technik.

Berlin-Halensee. Dr. **Hans Schmidkunz.**

140. Bauch, G. **Die Rezeption des Humanismus in Wien.** Eine literarische Studie zur deutschen Universitätsgeschichte. 176 Seiten Oktav. Breslau, 1903. M. u. H. Marcus. 5 Mk.

Prof. Dr. Gustav Bauch in Breslau ist es besonders, der die bereits zurückgegangene geschichtliche Erforschung der Universitäten noch aufrecht hält. Seine zahlreichen Werke dieses Gebietes gehen in richtiger Weise vor allem darauf aus, die Materialien zugänglich zu machen. Noch ungedruckt ist, wie er diesmal mitteilt, seine Geschichte der Universität Wittenberg unter Friedrich dem Weisen. In den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte", 15, I, Berlin, 1905, S. 62 ff., bespricht Dr. Rudolf Wolkan in Wien einige Schriften von Bauch, darunter auch die vorliegende.

Den hauptsächlichen Ertrag dieses Werkes sehen wir in seiner Bereicherung der Gelehrtengeschichte und ferner in seiner Kritik der Nachlässigkeiten bisheriger Arbeiten auf diesem Felde (siehe besonders Vorwort, dann S. 1 f. und S. 25 f. die Beschwerde über Mangel an Materialeditionen). Manchmal scheint uns der Autor die Kritik auf eine unnötige Höhe zu treiben, z. B. in der Bemerkung gegen E. Reicke, S. 163. Unnötig dürfte auch seine oft übermäßige Dehnung und Vollpfropfung von Sätzen sein (z. B. S. 30, 162, 164). — Weiterhin ist unser Buch verdienstlich für die eigentliche Geschichte des Universitätswesens; dagegen fällt, wie man es auf diesem Gebiete bereits gewöhnt ist, recht wenig für die Geschichte des Unterrichtes selber ab, soferne man nicht in sachlichen Fragen der Richtung usw. bereits Pädagogisches sieht.

Jedenfalls lernen wir den Humanismus neuerdings kennen. Er erscheint auch als ein Seitenstück zur Reformation dadurch, daß er einem Bedarf der Fürsten entgegenkommt, ihnen Diplomaten schafft und dergl. mehr (siehe besonders S. 21 ff., 140 f., 166; zumal hatten die jungen Adligen Interesse daran: S. 147). So ist es auch begreiflich, daß wir in den Gegensatz einer konservativen Autonomie der Universität und einer fortschrittlichen Landesgewalt hineingeführt werden; bis in die Details der Lehrverfassung ging das Eingreifen der Landesgewalt, und immer mehr tritt der Staatscharakter der Universität hervor (S. 3 und 32). Nahe verwandt damit ist auch die damalige Einführung des weltlichen, namentlich zivilen Rechtes an die Universität (S. 39 und 42). Es war die Zeit von Versuchen zu Universitätsreformen; eine Artistenfakultätsversammlung von 1499 berät über den Wunsch der die Universität regierenden Beamten nach Veränderung und Reformation des Fakultätsstudiums (S. 95), nachdem der im folgenden wichtigste Humanist bereits sieben Jahre früher

anderswo von einer vollständigen Reformation der ganzen Universitätsbildung gesprochen hatte (S. 118). Mag es nun an den Unklarheiten der damaligen Verhältnisse oder an solchen der Darstellung liegen: es interessiert uns zwar der Tadel (S. 7), daß damals wissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis nicht geschieden waren, aber es tut uns leid, über diesen Punkt nicht noch mehr zu erfahren.

Reichlich sind nun die im weiteren Sinne des Wortes literarhistorischen Belehrungen. Für die Weiterentwickelung des Humanismus in Wien nennt der Verfasser (S. 14) Briccius Prepoßt, über den R. Wolkan mehr gesagt sehen möchte, und dann Bernhard Perger. Dieser war der erste Humanist, der ein Lehrbuch der lateinischen Grammatik auf rein humanistischer Grundlage verfaßt und veröffentlicht hat. Wir lernen seinen großen Einfluß und seine weiteren, in die Diplomatie gehenden Wege ausführlicher kennen (S. 18 ff.). War er der „Chorführer" der frühhumanistischen Magister an der Universität Wien (S. 165), so ist er doch nicht der Erste überhaupt. Er läßt sich dort seit 1464 nachweisen; doch die ersten Regungen des neuen Geistes beginnen 1454 mit Vergil-Vorlesungen (S. 13). Die ersten „besoldeten Poeten" an deutschen Universitäten finden wir 1464 in Basel, 1471 in Freiburg i. B., 1477 in Ingolstadt, 1494 in Wien; die erste selbständige, ordentliche Lektur in Beredsamkeit und Dichtkunst in Wien wurde 1497 mit Konrad Celtes eröffnet (S. 44 f. und 62). Etwas langsamer ging es mit der Propaganda für das Griechische (S. 139).

Konrad Celtes, die Hauptpersönlichkeit unseres Buches (1459 bis 1508), taucht in Wien zuerst 1492 auf (S. 27 ff.). Von da verfolgen wir ihn an der Hand des Autors bis zu seinem Tode. Seine Vorlesungen werden uns genannt (S. 90 f.), seine Verdienste betont (besonders S. 165 ff.); namentlich aber lernen wir seinen Anteil am humanistischen Genossenschaftswesen kennen. Der Verfasser führt uns von einem Blick auf die damaligen Akademien überhaupt (S. 67) in einer reichhaltigen, aber nicht recht übersichtlichen Weise zu den mehrfachen Schöpfungen dieser Art, die dem Celtes zu verdanken sind. 1492 plant er in Ingolstadt eine Sodalitas litteraria; 1495 gründet er in Heidelberg eine Sodalitas Rhenana, 1497 eine Sodalitas Danubiana in Wien, 1501 die vorher geplante Sodalitas litteraria zu Nürnberg.

Mehr noch als die Verdienste dieser Genossenschaften (S. 86 f.) tritt hier die Bedeutung des Celtesschen Poetenkollegiums an der Universität Wien hervor, dem das sechste Kapitel des Buches gewidmet ist. Die Urkunde stammt vom Ende des Jahres 1501 und wurde vom Kaiser gegeben; die Einweihung geschah bald darauf im folgenden Jahre. Das Ende war recht trübselig, und das Testament des Celtes bestätigte es wohl nur (S. 160). Wir lernen hier einen der ersten Fälle einer „fünften Fakultät" (S. 151) kennen. Das Kollegium war ganz entschieden enzyklopädisch angelegt, und zwar so, daß geradezu der Gegensatz „res, non verba" hervortritt (S. 119 bis 123); Mathematiker und Astronomen sollten nicht fehlen (besonders S. 131). Wir sehen, daß es für Celtes keine wesentliche Opposition gegen die Scholastik und kein Verlassen der früheren Philosophie, keine Absage an die „Philosophia perennis" gab (wie namentlich aus S. 115, 119 f. und 135 hervorgeht).

Schon vorher konnte man die neue Strömung als eine verstehen, die nur gegen die Entartungen der Tradition, nicht aber gegen diese selbst anstürmte. So z. B. bei der Reinigung der Grammatik von deplazierter Philosophie (S. 6 f.). Es war eben die Zeit einer Entartung innerhalb der Scholastik. Die sogenannten „Moderni" waren gegenüber den „Antiqui" insbesondere in jene Verquickung von Sprache und Sache hineingeraten. Diesem „Terminismus" ging zur Seite der „Nominalismus", der gegen den früher anerkannteren „Realismus" opponierte; und außerdem kam dazu die traurige Lehre von der „zweifachen Wahrheit", die das Glauben und Wissen unnatürlich auseinanderriß. Abgesehen davon, daß wir über diese, nachmals so folgenschwere, Lehre noch näheres erfahren möchten, läßt uns der Verfasser ziemlich gut in jene allgemeinen Entartungen und in die einzelnen Mißgriffe hineinblicken, obwohl wir auch hier objektive Würdigung und historische Ableitung vermissen. Wir nehmen Teil an den dazu gehörenden Parteikämpfen (z. B. des Realismus S. 101) und lernen sogar die letzten Wiener Universitätsarbeiten in der Richtung der Modernen usw. kennen (S. 113 f.). Auch ist der Verfasser objektiv genug, die Humanisten keineswegs zu überschätzen (was uns ja schon F. Paulsen abgewöhnt hat), durchblickt die Verstöße des Celtes gegen akademischen Takt (S. 88 f.) und erfreut auch sonst durch eine gesunde wissenschaftliche Objektivität.

Nur an einem wichtigen Punkte schlägt diese Objektivität um. Es ist dies die unverhehlte Antipathie des Verfassers gegen die Scholastik schlechtweg. Von der „dunkeln, barbarischen Artistenfakultät“ zu sprechen (S. 133), ist schon nicht mehr ganz objektiv, um so mehr, als der Verfasser selber das Material zeigt, das die Fakultät als ziemlich objektiv gewissenhaft erkennen läßt (S. 46 ff.). Ihm scheint die Scholastik in selbstverständlicher Weise etwas Verwerfliches zu sein; so spricht er (S. 116) von dem „Bann, den die Scholastik auf die Geister gelegt hatte“, und nennt einen Dozenten „im allgemeinen verständig, doch rein scholastisch“ (S. 114). Demnach scheint es dem Autor auch, als sei damals die Überwindung der Scholastik eine reformatorische Notwendigkeit gewesen (S. 163; im Anschluß an G. Kaufmann). Fast sollte man nach ihm meinen, es müßte damals jeder Unbefangene im Grunde ebenso Gegner der Scholastik gewesen sein, wie es der heutige „Freidenker“ ist. Sehen wir von der darin liegenden Dogmatik ungünstigen Sinnes ab, so können wir doch nicht absehen von der Verwechselung der Scholastik überhaupt mit ihrer damaligen mehrfachen Entartung. Der Kaiser hatte mit seiner Fürsorge für die Eloquenz anscheinend nicht gegen die Scholastik, sondern gegen die augenblickliche Gestaltung der Scholastik Stellung genommen (S. 94); weitschweifig und sophistisch argumentierend statt sachlich entwickelnd war eben die damalige, nicht die sozusagen klassische Scholastik (S. 115). Die vorgeführten Materialien zeigen nicht etwa eine grundsätzliche Gegenstrebung gegen einen Albertus, Thomas, Duns; und der nunmehr energische Rückgang auf den reinen Aristoteles würde erst recht nicht gegen den Sinn jener Anhänger und Verfechter des „philosophus“ gewesen sein (S. 108, S. 113, S. 115, wo Albertus Magnus noch speziell gewürdigt erscheint). Eine Verdrängung des Aristoteles durch Plato wollte jedenfalls Celtes nicht (S. 84). Und zum Überflusse lernen wir auch noch Humanistisches in der scholastischen Zeit vor den Humanisten würdigen (S. 91 f).

Mehrmals berichtet uns der Verfasser von Dingen, die ersichtlich einen Kampf gegen bestimmte Verderbungen, nicht gegen die Überlieferung im allgemeinen bedeuten, wie er es zu meinen scheint, oder wie er es manchmal selber berichtigt. So die Bestrebungen 1492 nach einer Universitätsreform, die von oben gewünscht wurde, und wobei das Abgehen von jenen Klassikern der Scholastik den Artisten direkt zum Vorwurfe gemacht wird (S. 30 ff.). Der Verfasser nennt dies selber nur ein Präludium, das gegen die Ausartungen ging, ohne an einem konkreten Punkte schärfer einzusetzen. Wo und wie hätte das sein sollen? Dann kamen 1499 die „Regenten“ der Universität mit neuen Reformwünschen, die wiederum ganz deutlich gegen unoriginale Verzerrungen gerichtet waren. Die darauf folgenden Beschlüsse der Fakultät sprechen nun ganz deutlich von einem Willen, Übelstände zu überwinden, nicht aber von einer Gegnerschaft gegen die Tradition; und so ging es weiter, wobei dem Verfasser das Festhalten der Fakultät eben in dem Lichte seiner Auffassung der Scholastik erscheint (S. 96 ff., S. 105). Sogar zu dem Vorwurfe der Unaufrichtigkeit und Verschleppung gelangen wir („die Scholastiker hatten mit ihrer Verschleppungstaktik wieder einmal gesiegt“: S. 53).

Das sind keine speziellen Streitfragen, bei denen es sich um Feststellung von Tatsachen oder um Interpretation von Materialien handelt; das ist vielmehr eine persönliche (oder zeitliche) Auffassungssache, die der einzelne doch mindestens erst rechtfertigen müßte. Natürlich trifft unseren Autor um so weniger Schuld, als jene Auffassungen nun einmal „üblich“ sind.

Berlin-Halensee. **Dr. Hans Schmidkunz.**

141. Dr. Althoff, Hermann. **Geschichtstafeln für die einzelnen Klassen höherer Lehranstalten.** Weimar. A. Huschke Nachf.

Seltsam rückständig berühren an dieser Zusammenstellung die Zahlen am Beginn der griechischen Geschichte: 1184 (?) Zerstörung Trojas, 1104 (?) Wanderung der Dorier, um 880 Lykurg, der Gesetzgeber Spartas, 1066 (?) Kodrus Heldentod. Wozu denn diese Zahlen, wenn sie gar nicht feststehen, wenn Lykurg und Kodrus sogar höchstwahrscheinlich mythische Gestalten sind? — Im übrigen aber muß anerkannt werden, daß nicht zuviel gegeben ist; an einigen Stellen (Freiheitskriege, Deutsch-französischer Krieg) könnte sogar meines Erachtens etwas mehr verlangt werden.

Barmen. **Dr. G. Lorenz.**

142. **Pädagogische Abhandlungen.**

Heft 77. Klamer, C. S. **Die zurückgebliebenen Kinder in der Volksschule.** Vortrag, gehalten auf der 25. Westf. Provinzialversammlung in Soest. 50 Pf.

Heft 79. Bach, Wilh. Karl. **Über den Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen.** Vortrag, gehalten im Lehrerverein Schwelm. 40 Pf.

Heft 80. Prein, Otto, Pfarrer zu Methler. **Beiträge zur Schulgeschichte der Grafschaft Mark,** veranschaulicht an der Schulgeschichte der Gemeinde Methler. Nach den Quellen des Pfarrarchivs bearbeitet. 50 Pf.

Heft 81. Bach, Wilhelm Karl. **Kinderschutzgesetz und Volksschullehrer.** Mit den Ausführungsbestimmungen. 40 Pf.

Heft 82. Burmester, W. **Zur Erinnerung an den 60. Geburtstag Heinrich Schaumbergers.** 50 Pf.

Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge.

IX. Band, Heft 8. Bruch, Königl. Kreisschulinspektor und Pfarrer in Methler. **Der Lehrer als Seelsorger.** 40 Pf.

Heft 9. Friedrichs, Karl, Lehrer in Alten-Essen. **Gegenwärtiges Verhältnis der Pädagogik zur Musik als Erziehungsmittel und zur Tonkunst an sich.** 50 Pf.

Heft 10. Hoffmann, Dr. E., Schuldirektor in Wurzen. **Der Geschichtsunterricht in der Volksschule.** 40 Pf.

Heft 11. Krug, A., Rektor in Oels. **Andreas Peter, Christoph Herbing.** — Mann, Rektor in Hamme bei Bochum. **Was hat der Lehrer zu tun, um die Schüler seiner Klasse möglichst gleichmäßig zu fördern?** 40 Pf.

Heft 12. Strässer, Joh., Lehrer in Caternberg. **Sind Sprachübungshefte in der Volksschule notwendig?** — Feindt, Richard, Lehrer in Küppersteg. **Über die Anforderungen, die an die Kunst des Erzählens zu stellen sind.** 40 Pf.

X. Band, Heft 1. Suck, Hans, Ord. Lehrer der Sophienschule zu Berlin. **Lüftung und Heizung der Schulräume.** 40 Pf.

Heft 2. Schulze, E., Lehrer in Lößnitz (Sachsen). **Humor in der Schule.** 40 Pf.

Heft 3. Hieronymus, D., Rektor in Leer. **Jenseits von Gut und Böse.** 40 Pf.

Heft 4. Krahn, Fritz, Lehrer in Lübgust, Kreis Neustettin. **Die Grenzen der Teilnahme unseres Standes an dem öffentlichen Leben.** 50 Pf.

Bielefeld, A. Helmich.

Bei der großen Fülle von Abhandlungen, welche im Rahmen der genannten beiden Sammlungen fortwährend erscheinen, ist es mir nicht möglich, auf den Inhalt jeder einzelnen Arbeit einzugehen. Ich begnüge mich damit, lediglich die Titel anzugeben, und überlasse die Einsicht in den Inhalt denjenigen der geschätzten Leser dieses Blattes, welche an den einzelnen Erscheinungen ein Interesse haben.

Pankow-Berlin. **Albert Liepe.**

143. Padberatz, Seminarlehrer. **Geschichte der Heimatprovinz im Unterrichte der Lehrerbildungsanstalten.** Vortrag, gehalten auf der Hauptversammlung rheinischer Seminarlehrer am 11. April 1904. 28 S. Neuwied. Heuser. 50 Pf.

Die Arbeit führt in ihrem theoretischen Teile etwa folgendes aus: Nach den ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 ist im Geschichtsunterricht der Seminare die Geschichte der Heimatprovinz zu berücksichtigen. Die Erregung des Interesses für die geschichtliche Entwickelung der Heimat bei den Zöglingen der Lehrerbildungsanstalten ist auch für die Geschichts-, Altertums- und volkskundliche Wissenschaft von Bedeutung, weil gerade der Volksschullehrer vielfach in der Lage ist, der Einzelforschung wichtige Dienste zu leisten. Der Geschichtsunterricht der Seminare soll die Geschichte der Heimat in die Behandlung der Weltgeschichte eingliedern. Auf diese theoretischen Erörterungen folgt aus der reichen Geschichte der Rheinprovinz — der Verfasser ist am Seminar zu Wetzlar tätig — eine Auswahl derjenigen Stoffe, welche an den rheinischen Seminaren zu berücksichtigen sind. Ein Anhang von Urkunden bildet den Schluß der kleinen Arbeit, die besonders für die Geschichtslehrer der Rheinprovinz von Interesse sein wird. **Wr.**

144. Bohnemann, A. **Grundriß der Kunstgeschichte.** II. Aufl. Leipzig, 1906. Hirt.

Das Buch, eine sehr klar und verständlich geschriebene Geschichte der bildenden Kunst, behandelt die Entwickelung der letzteren von den Tagen des Altertums bis auf unsere Zeit. Dabei wird die Anschauung durch eine große Anzahl (197) meist recht hübscher Abbildungen wesentlich unterstützt, unter denen besonders die Akropolis in ihren einzelnen Teilen hervorzuheben ist. Da es nicht nur Schul-, sondern auch Nachschlagebuch sein soll, ist sein Umfang reichlicher bemessen, als es zu bloßen Schulzwecken nötig sein würde. Geboten ist nur Sicheres, Feststehendes; Streitfragen sind mit Recht vermieden. Unter den Abbildungen vermisse ich ungern den Eros des Vatikans als den ersten der wunderbaren Trias Eros, Apollo-Belvedere und Zeus-Otricoli, bei Aufzählung der erhabensten Denkmäler romanischen Stils die alte Gerokirche des Harzes, bei der Gothik das Ulmer Münster, und neben dem Kölner dürfte wohl Erwins Dom als Vollbild nicht fehlen. Wenn endlich das Buch (S. 100) sagt: Der Dom zu Speier (Abb. 61) wurde von Kaiser Konrad II. um 1030 angefangen und unter Heinrich IV. beendet — muß da nicht der Gedanke aufkommen, die Abbildung der folgenden Seite stelle den alten Salierdom dar? — Doch das sind Kleinigkeiten und sollen nichts anderes sein. Schließlich wird jeder der Leser eines solchen Werkes besondere Wünsche haben: es recht zu machen jedermann, ist eine Kunst, die niemand kann. Wenn man in der Tat die sehr berechtigte Forderung unserer Tage, daß die höhere Schule auch zum Kunstgenusse erziehen solle, erfüllen will, so ist hier für Knaben wie für Mädchen ein Buch geboten, daß diesem Zwecke trefflich dienen wird. Auch als Haus- und Familienbuch dürfte es nicht zu unterschätzen sein.

Halle. Dr. **Söhns.**

145. Friedrich, Paul. **Der Kampf um den neuen Menschen.** Neue Reden an das deutsche Volk. (18 Kapitel zu einer Geschichts-Philosophie der Gegenwart.) Straßburg im Elsaß, 1904. J. H. Ed. Heitz (Heitz u. Mündel).

Vom Standpunkte einer geläuterten christlich-germanischen Weltanschauung aus unternimmt es der Verfasser, die Errungenschaften der letzten 50 Jahre auf politischem und sozialem, wissenschaftlichem, künstlerischem und religiösem Gebiete einer Kritik von taciteischem Ernst und juvenalischer Schärfe zu unterziehen. Die Schärfe und eindringliche Beredsamkeit, mit der der Verfasser seine Ansichten verficht, wird erklärlich, wenn man bedenkt, daß eine temperamentvolle Persönlichkeit aus der heute herrschenden chaotischen Verwirrung und dem Einsturz aller traditionellen Normen etwas Festes, ein Fundament für sich und andere gewinnen will: das *δός μοι, ποῦ στῶ* im wahrsten Sinne des Wortes.

Aus der historischen Betrachtung der Entwickelung der einzelnen Gebiete und Strömungen ergeben sich dem Verfasser Resultate, die er im pädagogischen Sinne für die Zukunft anwendet.

Auf politischem Gebiet erscheint ihm ein ernsthafter, auch auf Innenreform gerichteter Nationalismus erstrebenswert, auf sozialem weitgehendste Arbeiterfürsorge und Aufbesserung des vierten Standes: christliches Entgegenkommen, Betätigung eines praktischen Christentums nach unten; auch tritt er für eine gemäßigte Emanzipation der Frau ein und drängt auf Konsolidierung des bedrohten gebildeten Mittelstandes.

Auf wissenschaftlichem Gebiet hat sich Paul Friedrich, was seine Kritik der Naturwissenschaften anbelangt, leider mit unzureichenden Mitteln gegen den „materialistischen Monismus", wie er ihm durch Ernst Haeckel und Wilhelm Bölsche vertreten erscheint, gewendet. Kritischer Idealismus reicht hier allein nicht aus, um den hylozoistischen Monismus zu entwerten. Indes gebe ich zu, daß die einseitige Schroffheit der Friedrichschen Polemik hervorgerufen sein kann und sich erklären läßt durch die stets aufrecht erhaltene starre Schroffheit Ernst Haeckels gegenüber „Andersgläubigen", die allerdings von Haeckels Standpunkt ebenso verständlich ist. Dagegen macht die vornehm zurückhaltende Beurteilung Friedrich Nietzsches dem Verfasser alle Ehre.

Aus den weiteren Abschnitten über die Kunst erkennt man sofort, daß der Verfasser sich hier auf seinem eigenen Gebiet befindet. Seine Darstellung der bildenden Kunst wird zum Hymnus auf die Koryphäen der modernen Malerei: **Menzel, Böcklin, Klinger.** Auf literarischem Gebiet bekämpft er den ein-

seitigen Naturalismus, die Neuromantik und den Ästhetizismus, an deren Stelle ihm ein ethischer Neuidealismus geboten erscheint, der ihm durch die Regeneratoren der deutschen Kultur, Richard Wagner, Paul de Lagarde, Langbehn („Rembrandt als Erzieher"), Heinrich von Stein, Houston Stewart Chamberlain und Rudolf Eucken, bestätigt wird, an deren Art und Wesen das Werk oft anklingt.

Auf religiösem Gebiet fordert er als Konsequenz dieser Kunstanschauung Wahrheit gegen sich selbst, Verinnerlichung und Vertiefung zum Sturz der Lebenslüge (wie Ibsen) und sieht das Heil in einem geläuterten fortschrittlichen Christentum, bei dem das Hauptgewicht mehr auf die praktische, ethische Seite als auf das Dogmatische und Metaphysische fällt. Als Führer zu diesem praktischen Christentum erscheint ihm John Ruskin, wie er in Schiller den Führer zu einer künstlerischen Idealrenaissance erblickt.

Das trotz mancher vorschnellen, nicht bis zu Ende ausgedachten Urteile und mancher stilistischen Unebenheiten durchweg gedankenreiche, anregende Bekenntnisbuch des auch als Dichter um eine Weltanschauung ringenden und ernststrebenden Verfassers sei weiteren Kreisen aufs wärmste empfohlen.

Dt. Wilmersdorf bei Berlin. **Curt L. Walter.**

146. Brasch, H. **Die religiösen Strömungen der Gegenwart.** Band der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt". Leipzig, 1905. B. G. Teubner. 1 Mk., geb. 1,25 Mk.

Unsere jetzige schnellebige Zeit zeigt merkwürdigerweise ein stetiges Wachsen des Interesses an religiösen Fragen, und religöse Strömungen der verschiedensten Art machen sich überall geltend. Der Kampf gegen den Ultramontanismus nimmt immer größere Dimensionen an, aber auch sektiererische Spaltungen machen sich in der evangelischen Kirche breit. Daneben aber breiten sich die Schöpfungen und Vereinigungen christlicher Liebestätigkeit immer mehr aus. Da ist es schwer, sich durch alles dies hindurchzufinden und sich ein klares Bild davon zu machen, wie alles dies kommen konnte und mußte. Dazu will nun das vorliegende kleine Buch verhelfen. Es zeigt uns die geschichtlichen Grundlagen des gegenwärtigen Zustandes, die politischen Gegensätze und die soziale Bewegung in ihrem Verhältnis zur Religion, die Entwickelung der Naturwissenschaft in Verbindung mit einer populären Naturphilosophie und schildert uns die Philosophie des 19. Jahrhunderts, den Neukantianismus und das Leben und die Lehren Schopenhauers und Nietzsches. Daran schließt sich ein Kapitel über das Verhältnis der Dichter zur Religion. Im dritten Abschnitt werden die Forschungen über das Leben Jesu und die moderne Bibelkritik besprochen.

Im vierten Abschnitt finden wir die Entwickelung der katholischen Kirche und des Protestantismus ausführlich behandelt; hier verbreitet sich der Verfasser auch über die einzelnen Zweige der christlichen Liebestätigkeit und deren Stiftungen.

Das Buch ist außerordentlich anziehend geschrieben und gibt ein klares Bild der religiösen Fragen, welche die Gegenwart bewegen. Wir können es aufs wärmste empfehlen.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

147. Seliwanoff, Demetrius. **Lehrbuch der Differenzenrechnung.** Leipzig, 1904. B. G. Teubner. 92 S. 4,00 Mk.

Die Differenzenrechnung wurde 1715 von Brook Taylor begründet und dann später von Euler ausgebaut; sie ist nur wenig bekannt. Im Jahre 1896 erschien ebenfalls bei Teubner von Markoff ein Lehrbuch der Differenzenrechnung, welches umfangreicher als das vorliegende ist. Der Verfasser des vorliegenden Buches beschränkt sich auf die elementaren Probleme. Die Differenzenrechnung verfährt zuerst ebenso wie die Differentialrechnung, indem sie die veränderliche Größe in der Funktion um ein endliches Stück h wachsen läßt und von der so erhaltenen neuen Funktion die alte Funktion abzieht; es entsteht so die „Differenz" $\Delta f(x) = f(x+h) - f(x)$, in welcher nun h endlich bleibt, nicht aber, wie bei der Differentialrechnung, allmählich unendlich klein wird. Es ist klar, daß hier gewisse Analogien mit der Differentialrechnung auftreten, daß aber doch auch ganz beträchtliche Unterschiede hervortreten werden. Der Verfasser entwickelt nun die Regeln der Differenzenrechnung und wendet

sie dann auf die Interpolation und die Berechnung bestimmter Integrale an. Bekanntlich ist das Integral die Umkehrung des Differentials, und hier ist die Umkehrung der Differenz eine „bestimmte Summe". Der Verfasser erläutert nun das Verfahren der Summierung und wendet es auf die Summierung einiger Reihen an. Daran schließt sich die Betrachtung der Bernoullischen Funktion, der Eulerschen Formel und der Stirlingschen Reihe, die „Differenzengleichungen" und die Anwendung der letzteren auf die Berechnung der Koeffizienten verschiedener Reihen, der Binomialreihe, der Entwickelung von $\cos(x\,t)$ nach Potenzen von $\cos t$ und die Bestimmung des allgemeinen Gliedes rekurrenter Reihen.

Die Darstellung ist klar und leicht faßlich, und deshalb ist das Buch zum Studium dieses interessanten Kapitels der Mathematik angelegentlichst zu empfehlen. Bemerkt sei noch, daß das Buch sich eng anschließt an den gleichnamigen Artikel desselben Verfassers in der Enzyklopädie, S. 918—937, der hier jedoch viel weiter ausgeführt ist.

Charlottenburg. Dr. **H. Servus.**

148. Sering, F. W., Prof., Königl. preuß. Musikdirektor zu Straßburg i. E. **Vorstufe zur Harmonielehre für Seminaraspiranten.** Fünfte verbesserte Auflage. Empfohlen vom Königl. preuß. Ministerium der Unterrichtsangelegenheiten. Halle a. d. Saale, 1896. Hermann Schrödel.

Der als tüchtiger Musiker und Pädagoge bekannte Verfasser bietet hier für den Anfangsunterricht der musikalischen Theorie ein äußerst wertvolles Hilfsmittel. Für die Brauchbarkeit desselben spricht nicht bloß die Empfehlung der hohen Behörde, sondern auch die vorliegende fünfte Auflage. In gedrängter Kürze findet der Schüler das Wichtigste aus der Tonlehre, Rhythmik und Harmonielehre; der Anhang enthält Wörter zur Andeutung des Inhaltes im allgemeinen, melismatische Figuren und ein Sachregister. Der gesamte Stoff ist schon äußerlich durch verschiedenen Druck übersichtlich geordnet, die Erklärungen sind kurz und bündig; wo es der Stoff erlaubt, werden die Begriffe synthetisch entwickelt. Die auf jeder Seite in Form von Fußnoten sich findenden zahlreichen Anmerkungen eröffnen weiteren Ausblick über den Gegenstand. Jedem Abschnitt sind zahlreiche Aufgaben beigegeben. Haben die Präparandenanstalten, für die das Buch zunächst bestimmt ist, dafür gesorgt, daß dieser Stoff dem Schüler zum geistigen Eigentume geworden ist, so kann das Seminar mit gutem Erfolge darauf weiter bauen und Ergebnisse erzielen, die jedenfalls die häufigen Klagen über mangelhafte Ausbildung junger Lehrer in der musikalischen Theorie bald verstummen lassen. Der einzige Druckfehler ist auf der letzten Seite verbessert. Das Werkchen verdient die weiteste Verbreitung.

Braunschweig. **Ernst Stier.**

149. **Schriften der Pädagogischen Gesellschaft.** Verzeichnis empfehlenswerter Bücher und Lehrmittel für Lehrer und Lehrerinnen zur Vorbereitung für ihren Beruf und ihren Unterricht sowie zu ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung. I. Heft: Zum evangelischen Religionsunterricht, bearbeitet von Oberlehrer Dr. H. Meltzer in Zwickau. 2. Aufl. Dresden, 1905. Bleyl u. Kaemmerer (O. Schambach). 68 S. Preis 0,90 Mk.

Die im Jahre 1903 in Jena gegründete Pädagogische Gesellschaft, die jetzt über 2000 Mitglieder zählt, hat sich die äußerst verdienstvolle Aufgabe gestellt, die wertvollste Literatur über jeden Unterrichtsgegenstand in systematischer Anordnung mit begründender Beurteilung zusammenzustellen. Bisher sind zwei Hefte über den Unterricht in der evangelischen Religionslehre und im Deutschen erschienen, während ein drittes zum Geschichtsunterricht in Vorbereitung ist. Jeder weiß, daß ein im Amte stehender Lehrer kaum die Zeit findet, die wichtigsten Bücher über seine Wissenschaft kennen zu lernen, und wird deshalb das Unternehmen der Pädagogischen Gesellschaft mit Freude begrüßen. Der Jahresbeitrag beträgt 1 Mk., Anmeldungen nimmt Rektor Winzer in Jena entgegen. Daß das vorliegende Heft seinen Zweck in vortrefflicher Weise erfüllt, beweist die Tatsache, daß es nach $1^1/_4$ Jahren schon neu aufgelegt werden mußte.

Marburg a. d. Lahn. **K. Knabe.**

150. **Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.** Begründet von Karl Kehrbach. XV. Jahrg., 4. Heft. Berlin, 1905. A. Hofmann u. Co.

Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist im Dezember 1890 begründet worden und wird jetzt von dem höchst verdienstvollen Geheimen Oberregierungsrat Dr. Matthias in Berlin als 1. Vorsitzenden geleitet. 15 Jahrgänge ihrer Mitteilungen liegen bis jetzt vor, in denen sich ein äußerst reichhaltiges, zum Teil sehr wertvolles schulgeschichtliches Material befindet. Diese Mitteilungen, die jährlich in vier stattlichen Heften erscheinen, und außerdem noch Beihefte in zwangloser Folge erhält jedes Mitglied unentgeltlich. Der Beitrag beträgt 5 Mk.; Anmeldungen sind an Prof. Fechner, Berlin SW 48, Friedrichstr. 229, zu richten. Das Mitglied kann ferner noch die Monumenta Germaniae Paedagogica, von denen bis jetzt 34 stattliche Bände erschienen sind, mit 25 Proz. Rabatt vom Ladenpreise beziehen. Das vorliegende Heft enthält zunächst einen warm empfundenen Nachruf auf den so früh verstorbenen Begründer und Schriftführer der Gesellschaft, Karl Kehrbach — der jetzige Herausgeber ist der durch seine gediegenen historischen Schriften bekannte Prof. Dr. Heubaum in Friedenau bei Berlin —, dann Kvačala, über einen Plan zur Herausgabe der gesammelten Werke des Comenius und Ranft, Die Feier des Gregoriusfestes in Eisenberg, S.-A., 1676 bis 1698, ferner den Schluß des Literaturberichtes von 1904, drei Einzelbesprechungen und Nachrichten.

Marburg a. d. Lahn. **K. Knabe.**

151. **Künstler-Steinzeichnungen.** Leipzig. B. G. Teubner.

Die Erkenntnis, daß Kunstwerke aller Art eine gewaltige Bildungsquelle für jung und alt sind, ist dem deutschen Volke erst in den letzten Jahrzehnten wiedergekommen, und seitdem ist ein löblicher Wetteifer entstanden, besonders der Jugend diese Quelle zu erschließen. Abbildungen mannigfachster Art, freilich auch von recht ungleichem Kunstwerte, schmücken heute die Wände der Klassenräume, die noch vor 20 bis 30 Jahren entweder ganz kahl waren oder die höchstens eine einsame Wandkarte zierte. Der um die Entwickelung der Schulliteratur verdiente Verlag von B. G. Teubner bemüht sich, auch auf dem Wege der Kunstpflege eine führende Stellung in den Schulen zu erlangen, und das ist ihm durch seine Künstler-Steinzeichnungen gelungen, die vor Kopien den unbestreitbaren Vorzug haben, daß sie vom Künstler selbst auf dem Steine entworfen sind und daß von ihm ihre Ausführung in Farbendruck überwacht wird. Wer einmal Gelegenheit hat, wie das z. B. auf der Hamburger Philologenversammlung möglich war, die ganze Sammlung zu sehen, wird erstaunt sein über die Fülle des Gebotenen und die größtenteils wohlgelungenen Zeichnungen, und darum sollte jede Schule sich eine Anzahl davon anschaffen. Aber auch im Hause werden die Bilder jedem Zimmer, nicht nur dem Kinderzimmer, zur Zierde dienen.

Von den mir zur Besprechung vorliegenden Bildern stellt Nr. 49 (Größe 100 × 70 cm. Preis 6 Mk.) einen „Gletscher“ dar, der in seinem Felsenbette ruht. Die Färbung der Felsen, des Gletschereises und des Firnfeldes im Hintergrunde ist gut getroffen, nur pflegen nicht alle Gletscher mit solchen Staubmassen bedeckt zu sein wie dieser von Fr. Hoch gemalte.

In die Hochalpen versetzt uns auch H. B. Wielands „Matterhorn“ (Nr. 47. Größe 75 × 55 cm. Preis 5 Mk.), dessen schroffe Form nebst dem vorgelagerten kleinen Schwarzsee in nächtlicher Sternenbeleuchtung recht fein abgetönt ausgeführt ist.

Behagliche Ruhe strömt Liners „Abendfriede“ aus (Nr. 54. Größe 75 × 55 cm. Preis 5 Mk.). Vor einer Hütte sitzt ein Greis, vergnügt sein Pfeifchen schmauchend und eine Sense dengelnd. Über die Wiesenfläche vor der Hütte schreiten ein Mann und eine Frau nebst ihrem Kinde. Sie kehren von der Feldarbeit zurück, die sie auf dem gegenüberliegenden, mit gelben Ähren bedeckten Abhange verrichtet haben.

E. Würtembergers „Fähnlein der sieben Aufrechten“ (Nr. 52. Größe 75 × 55 cm. Preis 5 Mk.) erinnert uns an Gottfried Kellers köstliche Novelle. Es ist hier der Moment dargestellt, wo die sieben Alten zum Festplatze ziehen. Da der Künstler in freier Erfindung unter den sieben Aufrechten Gottfried Keller selbst sowie Konrad Ferdinand Meyer, Böcklin und Feuerbach porträtiert hat, wird der Wert des Bildes für den Unterricht erhöht.

Halle a. d. S. **Richard Herold.**

152. **Meyers großes Konversationslexikon.** Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mit mehr als 11 000 Abbildungen im Texte und über 1400 Bildertafeln, Karten und Plänen, sowie 130 Textbeilagen. Zwölfter Band: L bis Lyra. Leipzig und Wien, 1906. Bibliographisches Institut.

Die Verlagshandlung hat diesem 12. Bande einen „Auszug aus Urteilen der Presse" beigegeben, ein stattliches Heftchen von 20 engen Druckseiten. Alle hier abgedruckten Urteile sind selbständig und fallen deshalb ins Gewicht; sie alle fallen durchweg günstig aus, und das ist ein schöner literarischer Erfolg des großen Unternehmens, das ihn auch ehrlich verdient hat. Der neueste Band kann den günstigen Eindruck, den seine Vorgänger hinterließen, nur verstärken; er umfaßt ausschließlich den Buchstaben L und ist wieder namentlich in praktischer Beziehung wichtig und ausgiebig: wie glänzend sind z. B. die Stichwörter: Literatur, Lokomobilen und Lufttemperatur behandelt!

Die Illustrationen sind aufs neue als ausgezeichnet zu rühmen. Auch hier kann wohl jeder Literaturkenner seine Stichproben machen, so z. B., wenn es sich um literarische Größen handelt, die man persönlich gesehen hat. Kurz gesagt: vorzüglich!

Berlin. **L. Freytag.**

153. Gardthausen, V. **Augustus und seine Zeit.** Teil I, Band III. Mit Karte des römischen Reiches und 32 Abb. im Texte. Teil II, Band III. Mit 9 Abb. im Texte. Leipzig, 1904. G. B. Teubner.

Die beiden ersten Drittel des ebenso großartig angelegten wie durchgeführten Werkes habe ich schon im „C.-O." vor 10 bzw. 14 Jahren nach ihrem hohen Verdienste gewürdigt; endlich ist es zum Abschlusse gekommen. Auch hier enthält der erste Teil den eigentlichen Text. Kap. 10: Die Söhne der Livia; Kap. 11: Die Söhne der Julia; Kap. 12: Rhein, Donau, Elbe; Kap. 13: Die letzten Jahre des Augustus. Dsgl. als Beilagen: R. Hirzel, Die Philosophie im Zeitalter des Augustus; R. Helßig, Die Rechtswissenschaft im Zeitalter des Augustus; V. Gardthausen, Kaiser Augustus (Zusammenfassung, Reisen, Genealogische Tabellen, Zeittafel, Register). Der zweite Teil enthält wiederum die ebenso umfangreichen wie unschätzbaren Anmerkungen; es gibt schwerlich ein historisches Werk, dessen Kommentar so bedeutend wäre.

Der Verf. ist ein so anerkannter Gelehrter, daß sein großes Werk keines Lobes bedarf; jeder wird es mit demselben Genuß lesen wie ich. Es versteht sich ja von selbst, daß über manche Fragen noch keine abgeschlossene Antwort feststeht. Das gilt namentlich von topographischen Einzelfragen. Über die Lokalitäten der großen Varusschlacht, über die Lage von Aliso usw. ist man ja immer noch nicht einig.

Je höher ich den Verf. schätze, um so mehr habe ich mich über einzelne seiner Urteile gewundert. Ist es denkbar, daß Drusus ernsthaft die Wiederherstellung der „republikanischen Verfassung" im Sinne gehabt habe? Sollte man es ihm nicht in die Schuhe geschoben haben, um auf den schwarzen Tiberius noch mehr Schatten fallen zu lassen? — Seltsam ist es, daß der Verf. inbezug auf Julias angeblichen Hungertod sich zum Organ des Tacitus macht, den er doch selber (1227) den Todfeind des Tiberius nennt. Schon in meiner Monographie „Tiberius und Tacitus" habe ich hervorgehoben, daß Julia vielleicht Selbstmord beging, als ihr der Tod des Augustus keine Freiheit brachte. Daß Tiberius sie ihr nicht geben konnte, ist klar; der Verf. hebt ja auch selber hervor, daß man den Plan gefaßt hatte, Julia und Agrippa Posthumus zu entführen und zu den Heeren zu flüchten. Wie weit in all den Familienverwickelungen Livia die Rolle einer Lady Macbeth gespielt hat, ist nie zu entscheiden; das Urteil des Verf. über sie ist sehr ungünstig, wenn er sich auch dem kritiklosen Sueton und der taciteischen Verleumdung gegenüber reserviert verhält. Höchst ungünstig urteilt er über Vellejus, dem er sogar bewußte Lüge vorwirft; warum soll aber ein ehrlicher loyaler Offizier weniger glaubwürdig sein als ein systematischer Verleumder? Dem militärischen Talente des Tiberius läßt der Verf. übrigens alle Gerechtigkeit widerfahren, und darüber, daß Tiberius keine einschmeichelnde Natur war, ist alle Welt einig. In der letzten Zeit des Augustus war allerdings das Verhältnis des Kaisers zu seinem Stiefsohn ein wirklich freundschaftliches geworden, was die Briefe bezeugen.

Was den Namen des Armin betrifft (S. 1200 wird die unsinnige Identifizierung mit „Hermann" natürlich abgewiesen), so hat die Zusammenstellung mit Irmin doch wohl die meiste Wahrscheinlichkeit für sich.

Schade, daß der Verf. sich über die Gründe der Relegation Ovids nicht näher äußert; er scheint die Ansicht derer zu teilen, die an keinen näheren Zusammenhang des Dichters mit der Julia glauben, sondern an eine harte Bestrafung von Ovids literarische Sünden denken.

Die bildnerischen Beiwerke sind höchst dankenswert; die Karte hätte ich gern etwas größer gewünscht.

Berlin. **L. Freytag.**

154. **Bachems Neue illustrierte Jugendschriften.** Band 28 bis 30. Köln a. Rh. J. P. Bachem. Preis pro Band geb. 3 Mk.

Die sämtlichen Bände dieses Unternehmens habe ich als Protestant mit voller Anerkennung besprochen, obwohl der Verlag als spezifisch katholisch gilt. Tritt die katholische Tendenz (höchst selten!) in einem Bande auf, so geschieht es in so harmloser Weise, daß kein Protestant Anstoß nehmen kann; so heißt es z. B. in „Johannes Reuschs Abenteuern", daß der Held sich den Neuerern nicht habe anschließen können; das ist alles. Der patriotisch deutsche bezw. preußische Geist tritt oft genug hervor; so z. B. im „Retter von Neiße", „Derfflingers Hufschmied", „Unter dem alten Dessauer". Kurz, der Geist der sämtlichen „Illustrierten Jugendschriften" ist tadellos.

Bei den jetzt veröffentlichten drei neuesten Büchern gilt dasselbe Lob. Band 28 enthält eine historische Erzählung aus der Zeit vor und während der Zerstörung Jerusalems: „Hanani", von A. J. Cüppers verfaßt und von W. Rohm illustriert. Das dankbare tragische Thema wird hier in sehr ansprechender Weise behandelt; ähnlich wie bei „Lucius Flavus" von Spillmann steht auch hier ein zum Christentum bekehrter Römer im Vordergrunde, und das historische Kolorit ist gut gewahrt.

Von demselben Verf. stammt der Band 29 her: „Die Priesterin der Vesta", eine gut und ohne Übertreibung erzählte Märtyrergeschichte aus der ersten Zeit des Christentums. Sie spielt in der Zeit des Kaisers Claudius, und zwar in Gallien. Auch hier ist die Illustrierung durch den Maler W. Rohm bewirkt worden.

Der Band 30 versetzt uns in die böse Zeit, als in Deutschland das Faustrecht galt und König Wilhelm von Holland sich am Rhein ohne Erfolg bemühte, Ruhe und Frieden zu schaffen. Sein Titel lautet: „Goldene Sporen"; es ist eine von J. von Garten verfaßte historische Erzählung. Das Rittertum zeigt sich in nichts weniger als „romantischer" Art; im Gegenteil, es wird von fatalem Schatten überflutet, und das Streben der Städte (als deren Helden das goldene Mainz und seine tapferen Söhne auftreten), sich der Quäler durch gemeinsamen Zusammenschluß zu erwehren, erscheint als in jeder Beziehung gerechtfertigt. Die edle Gestalt des heiligen Ludwig tritt ebenfalls auf, indem sich wackere Mainzer Jünglinge seinem Heere anschließen; das ganze Kolorit ist gut festgehalten. Auch hier hat W. Rohm die Bilder geliefert.

Eine Kleinigkeit möchte ich monieren: Der Sprung von S. 112 auf S. 113 ist so plötzlich, daß ich annehmen möchte, es sei ein Stück ausgefallen.

Berlin. **L. Freytag.**

155. **H. v. Kleists Werke.** Im Verein mit Georg Minde-Pouet und Reinhold Steig herausgegeben von Erich Schmidt. Kritisch durchgesehene und erläuterte Gesamtausgabe. Band IV und V. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut.

Den von mir im „Pädag. Archiv" a. pr. S. 484 empfehlend angezeigten drei ersten Bänden sind die beiden neuen durchaus ebenbürtig. Band IV enthält die von E. Schmidt herausgegebenen Kleineren Gedichte und die von R. Steig veröffentlichten Kleineren Schriften; im Band V finden wir die von G. Minde-Pouet publizierten Briefe und auch ein Faksimile, das den Handschriftdeutern ein großes Rätsel aufgeben würde, denn die Handschrift ist nicht bloß schön und männlich, sondern auch gar nicht „neurasthenisch". Die beiden Bände sind für jeden, der

den Dichter nicht bloß aus seinen populärsten Werken heraus genießen, sondern literarisch kennen lernen will, unentbehrlich, und wir sind den drei hochverdienten Forschern zu großem Danke verpflichtet. Manches läßt sich auch recht gut in die Lesebücher einführen, in denen sich von den Gedichten höchstens das bekannte Huldigungssonett (nicht einmal die „Deutsche Marseillaise") und von den anekdotischen Prosaschriften vielleicht die kleine Geschichte von dem mutigen preußischen Husaren und den drei Chasseurs befindet. Aber wie sehr erweckt die Lektüre wieder das tiefste Mitgefühl für den armen Dichter, dem es schließlich nicht viel besser erging als irgend einem armseligen Reporter!

Berlin. **C. Schröder.**

156. **Shakespeares Dramatische Werke.** Übersetzt von Schlegel und Tieck. Revidiert von Hermann Conrad. In fünf Bänden. Stuttgart u. Leipzig. Deutsche Verlagsanstalt. Geh. 10 Mk., geb. 15 Mk.

Jeder Shakespearekenner weiß, daß in der Hauptsache die von A. Schlegel selbst übersetzten Stücke einer Neuübersetzung nicht bedürfen; Schlegel war ein Dichter und darum des größten Dramatikers nicht unwert. Darum mußte auch der Revisor sich in diesen Stücken darauf beschränken, die eigentlichen Fehler im einzelnen möglichst schonend zu verbessern, und er hat dies mit anerkennenswertem Takt getan. Darum hat er auch an die vielen metrischen Härten, die dem Original durchaus entsprechen, nicht die Hand gelegt, und dasselbe gilt von der kraftvollen Herbigkeit des Ausdruckes, die ja dem modernen Empfinden mitunter seltsam vorkommen; Prof. Conrad hat sich wohl davor gehütet, diese originellen Ecken und Kanten abzuschleifen. In die von D. Tieck und Baudissin bearbeiteten Stücke konnte und mußte er fester und entschiedener eingreifen, und er hat es denn auch mit gutem Erfolge getan; es war hier wirklich sehr viel zu tun!

Ich muß mich an dieser Stelle auf diese kurze Anzeige beschränken (auf das Einzelne einzugehen ist Sache der Fachzeitschriften) und offen gestehen, daß ich das Werk offen und nachdrücklich empfehlen möchte. Die Ausstattung ist gut, der Druck zwar ziemlich eng, aber scharf und gut lesbar; der Preis ist so billig, daß das Werk als Volksbuch in die Büchereien der gebildeten deutschen Familien dauernd eingeführt zu werden verdient.

Für eine neue Auflage möchte ich doch dem Herrn Herausgeber zur Erwägung anheimgeben, ob sich nicht die Wiederaufnahme des Pericles, Prince of Tyre rechtfertigen ließe. Wenn er auch wegen seiner dunkeln Schwerfälligkeit in der Hauptsache unecht ist, so hat er doch früher für echt gegolten und steht in den meisten alten Ausgaben; auch kann man ihn trotz der ungefügen Form nicht wertlos nennen.

Berlin. **C. Schröder.**

VI. Mitteilungen.

1.

5. **Jahresbericht des „Verbandes ehemaliger Abiturienten der Großherzoglichen Oberrealschule Mannheim" 1905.** Mit stolzer Freude dürfen wir zurückblicken auf das Jahr 1905, das nicht nur bedeutungsvoll gewesen ist für unsern Verband selbst, sondern auch einen wichtigen Markstein bildet in der Geschichte des Oberrealschulwesens in Baden.

Was man vor Jahresfrist noch in weiter Ferne wähnte, ist unerwartet in Erfüllung gegangen: die badische Regierung hat die längst erhoffte Lösung der Berechtigungsfrage der Mittelschulen ernstlich in Angriff genommen.

Wir erkennen diese fortschrittliche Tat dankbar an und geben unserer Freude dadurch Ausdruck, daß wir unserem eigentlichen Berichte die Landesherrliche Verordnung von 22. Juli 1905 vorausschicken, die verfügt:

> „Der Besitz des vor dem Beginn des Studiums erlangten Reifezeugnisses eines deutschen Gymnasiums, Realgymnasiums oder einer deutschen Oberrealschule berechtigt zur Zulassung zu allen Prüfungen für den höheren Staatsdienst. Die Ablegung einer Ergänzungsprüfung wird von den Abiturienten

der Realgymnasien und Oberrealschulen für die Zulassung zu den genannten Prüfungen nicht mehr verlangt.

Behufs Durchführung dieses Grundsatzes ist die Revision der bestehenden Prüfungsordnungen für den höheren öffentlichen Dienst alsbald in Angriff zu nehmen und durchzuführen. Soweit für das Studium die Kenntnis der alten Sprache erforderlich ist, werden die Prüfungsordnungen bestimmen, in welcher Weise diese Kenntnis zu erwerben und nachzuweisen ist. Die Übergangsbestimmungen werden ebenfalls in den einzelnen Prüfungsordnungen getroffen werden."

Unser Verband hat am Anfange des Jahres den bescheidenen Versuch gemacht, auf dem Wege einer Petition, zu deren Unterschrift wir den Pforzheimer und Heidelberger Abiturientenverband gewannen, die badische Regierung zu ersuchen, uns Oberrealschulabiturienten denjenigen Preußens gleichzustellen. Die Antwort war zunächst eine wenig versprechende; um so mehr mußte die obige Verordnung überraschen, die sogar besser zu werden verspricht, als wir nach Lage der Dinge vorerst erwarten konnten.

Aber nur wer ein allzu großes Vertrauen auf gedruckte Verordnungen setzt und die Unterschiede unterschätzt, welche das Leben zwischen Theorie und Praxis macht, kann sich der Täuschung hingeben, daß jetzt alles für die Oberrealschule und ihre Abiturienten erreicht sei, was zu erstreben war.

Daß die Berechtigung zum medizinischen Studium noch fehlt, ist freilich nicht von Bedeutung; das kommt nunmehr von selbst. Ein wesentlich größeres Gewicht ist einer Reihe von anderen Punkten beizulegen.

So liegt es zunächst durchaus im Bereich der Möglichkeit, daß den Oberrealschulabiturienten von behördlichen Organen allerlei Schwierigkeiten gemacht werden, wenn sie von den ihnen gesetzlich verliehenen Rechten Gebrauch machen wollen. Der Eintritt in die für realistisch gebildete Studenten der Jurisprudenz vorgesehenen Lateinkurse ist bekanntlich an die Bedingung gewisser Vorkenntnisse geknüpft, die in ähnlicher Weise durch fakultativen Unterricht zu erwerben sind, wie solcher an den Gymnasien für Englisch und andere Fächer besteht.

Die erforderliche Gelegenheit hierfür ist aber noch nicht allenthalben (z. B. in Mannheim) in ausreichendem Maße geboten. Ferner scheint die Begutachtung der erwähnten Vorkenntnisse und damit die Aufnahme in die Sprachkurse ganz in die Hände des betreffenden Dozenten gelegt zu sein, und auch dadurch können infolge von Vorurteilen leicht Unannehmlichkeiten erwachsen.

Etwaige Mitteilungen über dahingehende Beobachtungen von seiten unserer Mitglieder und von Freunden unseres Verbandes wären sehr erwünscht. Jedenfalls muß darauf hingewirkt werden, daß die Reife für jene Kurse von der Schule selbst bescheinigt werden kann.

Durch das langjährige Herkommen, das starke numerische Übergewicht der Gymnasien und ihre finanzielle Begünstigung von seiten des Staates wird allerdings auf längere Zeit hinaus die Wertschätzung des Realisten hinter derjenigen des Humanisten zurückstehen. Ein Wandel wird hierin erst dann eintreten, wenn die Schulen ohne Rücksicht auf Tradition an den einzelnen Orten lediglich den Bedürfnissen der Bevölkerungsmehrheit angepaßt und die Staatszuschüsse nicht mehr wie bisher von der Beschaffenheit des Lehrplans abhängig gemacht werden.

Die Umwandlung von Gymnasien in Realanstalten würde wohl freilich hin und wieder die Folge sein.

Endlich müßte uns durch geeignete Gestaltung des Hochschulunterrichtes die Möglichkeit gegeben sein, den Vorsprung in den modernen Wissenszweigen auch tatsächlich auszunützen. Eine dahinzielende, seit kurzem in Kreisen mathematischer und naturwissenschaftlicher Universitätslehrer sich sehr energisch geltend machende Bewegung, die wohl in nicht ferner Zeit wesentliche Umgestaltungen in den Lehrplänen zur Folge haben wird (Aufnahme der Integral- und Differenzial-Rechnung), ist geeignet, nach dieser Richtung hin die besten Hoffnungen zu erwecken.

Daß eine nachhaltige Unterstützung all dieser Bestrebungen im Interesse unserer Abiturientenverbände liegt, bedarf wohl kaum des Beweises.

Unsere Beziehungen zu Vereinen gleichen und ähnlichen Charakters wurden nach Möglichkeit gepflegt und weiter entwickelt.

So war unser Verband bei der 9. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen, höheren Schulwesens in Preußen, die am 6., 7. und 8. Oktober in

Frankfurt a. M. tagte, durch zwei Mitglieder vertreten, die aufs herzlichste aufgenommen wurden.

In regem Verkehr standen wir mit dem Pforzheimer Verband, dessen Vorsitzender des öftern zu unseren Vereinsabenden erschien.

Anfang Oktober wurde in Freiburg ein Verband gegründet, mit dem wir ebenfalls in Fühlung getreten sind; ferner wurde uns in jüngster Zeit die Gründung eines solchen in Karlsruhe in Aussicht gestellt.

Schließlich sei erwähnt, daß wir auch in diesem Jahre wie bisher mit dem Verbande ehemaliger Abiturienten des Großherzoglichen Realgymnasiums hier in freundschaftlichem Verkehr gestanden sind.

Wir schließen den Bericht, indem wir uns einer angenehmen Pflicht entledigen und allen bestens danken, die in irgend einer Weise zur Förderung der Aufgaben des Verbandes beigetragen haben.

Unsere Mitglieder aber und besonders diejenigen, die nun vielleicht nach dem eingangs erwähnten Erlaß unser Ziel als erreicht ansehen, können wir wohl auf die Notwendigkeit des Fortbestehens unseres Verbandes am besten aufmerksam machen mit dem Hinweis auf die Gründung des Verbandes ehemaliger Abiturienten des Großherzoglichen Gymnasiums hier, der „heute mehr als je die Stellung des humanistischen Gymnasiums durch die vielen, sich immer noch mehrenden Gleichberechtigungsversuche der Realanstalten aufs äußerste (!) gefährdet" glaubt und der sich zur Hauptaufgabe macht, „diesen Bestrebungen, soweit es in seinen Kräften steht, energisch Einhalt zu gebieten!"

Was uns betrifft, so erkennen wir gern an, daß das Gymnasium viel Gutes bringt, und beabsichtigen deshalb keinen Kampf gegen dasselbe. Die Zeiten aber sind vorbei, wo man der Ansicht war, daß es allein den Weg weist zur höheren allgemeinen Bildung, und wie bereits geschehen, so wird es auch in Zukunft nicht an Beweisen fehlen, daß die Abiturienten der Oberrealschulen zu jeglicher Art wissenschaftlicher Arbeit ebensogut befähigt sind wie diejenigen der Schwesteranstalten.

Mannheim, im Februar 1906.

Verband ehemaliger Abiturienten der Großh. Oberrealschule Mannheim.

2.

Über das **Abiturientenexamen** hat sich die Redaktion der „Berliner Neuesten Nachrichten" noch eine zweite Serie von Urteilen eingeholt, von denen sie uns ebenfalls dankenswerterweise einen Abzug zugesandt hat (vgl. das Märzheft). Ihr Resultat ist in Kürze folgendes:

25. Exzellenz Geheimrat Dr. v. Bitter verteidigt das Abiturientenexamen in höchst würdiger Weise und wirft auf die Lehrer nur insofern einen Seitenblick, als er ihre zu große Gutmütigkeit befürchtet. Den Vorwurf können wir uns etwa gefallen lassen, wenn er auch unberechtigt ist. Herr v. B. ist auch nicht blind für das, was gegen das Abiturientenexamen eingewandt wird; er meint aber doch, es stärke die Willenskraft und sei eine gewisse Schranke gegen die Überflutung der Universität durch ungeeignete Elemente. Für die Schäden der ganzen Einrichtung macht er die Art des Unterrichtes verantwortlich; wenn er nur Besserungsvorschläge gemacht hätte! Aber er sagt nicht einmal, wem diese tadelnswerte „Art des Unterrichtes" zur Last fällt!

26. Herr Geheimrat Prof. Dr. v. Oechelhäuser (Karlsruhe) fordert unbedingt und gebieterisch, ganz im Lapidarstil, die Beibehaltung des Abiturientenexamens; dies die Begründung: „Nicht nur, daß der Zwang zeitweiligen konzentrierten Arbeitens und der Ansporn zur pflichtgemäßen Erreichung eines alten (allen?) Kommilitonen gesteckten Zieles mir in hohem Grade geeignet erscheinen, die Charakterentwickelung des abgehenden Schülers günstig zu beeinflussen, die Schule selbst würde sich auch dieser Probe auf ihre eigenen Leistungen nicht ohne Schaden entziehen können." Verstehen wir den etwas orakelhaften Schluß richtig, so ist wohl der kurzen Rede kurzer Sinn der: wenn die Lehrer nicht unter der schärfsten Kontrolle stehen, so werden sie gewissenlos.

27. Auch Herr Geheimrat Dr. Uhlig (Heidelberg) befürchtet durch den Wegfall des Abiturientenexamens eine schwere Zunahme des Banausentums (diesen Ausdruck gebrauchte er übrigens nicht). Eigenartig ist aber, daß er in der Gegenwart des Kommissars einen Schutz der Lehrer gegen verkehrte Beschwerden des Publikums

sieht. Das mag vielleicht in Baden der Fall sein, wo die Abiturienten ja erfreulicherweise auf höchster Höhe zu stehen scheinen. Vom Repetitionsdrill will auch er nichts wissen; in den meisten Fächern muß aber doch vor dem Examen monatelang „repetiert" werden, denn der Schulrat verlangt doch, daß ihm eine ganz bestimmte Summe von „positivem Wissen" vorgeführt werde, und wie ist das angesichts der nervösen Gedächtnisschwäche der modernen Jugend anders zu ermöglichen als durch „Repetieren"?

28. Herr Gymnasialdirektor Dr. Georg Schulze meint, daß „die Reifeprüfung ohne ernsten Schaden für Lehrer und Schüler fallen kann", und zwar deshalb: „das Reglement... setzt nur eine Prämie aus auf die Mittelmäßigkeit." Herr Direktor Schulze stimmt hier also ganz mit Prof. Wilamowitz überein.

29. Herr Direktor Dr. Gäde (Strasburg in W.), der namentlich auch die Zunahme des Studentenproletariats befürchtet, zieht (was begreiflich ist) gegen die Professoren Diels und Wilamowitz scharf zu Felde; selbst den bescheidenen Wunsch des Herrn Goldberger hält er für überflüssig, weil er „längst durchgeführt" sei. Wirklich? Sehr bedauerlich aber ist, was er noch hinzufügt: „Wenn es sich gar um den Sohn eines Lehrers oder des Direktors oder auch nur um das Mitglied einer Familie handelt, die mit dem Lehrerkollegium in freundschaftlichen Beziehungen steht, da kann es für Lehrerkollegium und Direktor recht peinlich sein, wenn sie die Verantwortung allein tragen müssen." Was für Erfahrungen hat denn der Herr Direktor gemacht?! Die Äußerungen des Herrn Schulrats a. D. Hoche waren schon eine schwere Beleidigung des Lehrerstandes; dies aber übersteigt alle Begriffe. Wäre es berechtigt, so müßte die nächste Verfügung der Behörden diese sein: „Kein Sohn eines Lehrers darf die Anstalt besuchen, an der sein Vater tätig ist." Aber bitte: welcher andere Stand wird in den Augen des Publikums in so schimpflicher Weise diskreditiert als hier durch Männer, die demselben Stande angehören?

30. Herr Prof. R. Franz (Kassel) äußert sich auch unvorsichtig, wenn er meint: „Es gibt eben überall Leute, die fünfe gerade sein lassen möchten", er meint es allerdings nicht so, wie sein geehrter Herr Vorredner. Er verlangt die Beibehaltung des Abiturientenexamens unbedingt; was sagt aber Herr Direktor Gäde, wenn er hier liest: „Gewiß ist manches zu verbessern. Zunächst das blödsinnige Auswendiglernen in Religionslehre, Geschichte, neuerdings im französischen Parlieren und gar, leider nicht selten, auch in Mathematik!" Herr Kollege Franz wagt sogar zu betonen, daß heutzutage kein Schulrat „Polyhistor oder gar Panhistor" sein könne, und deshalb „schicke man zwei oder auch drei Männer als Kommissare, die wirklich das ganze Gebiet übersehen können". Aber würden sich nicht dadurch die Prüfungsforderungen unwillkürlich steigern? Ich glaube, doch ganz gewiß! Herr Kollege Franz, der übrigens warm und vornehm zugleich spricht, verlangt auch, daß man auf die „Versetzungsmacherei" völlig verzichten solle. Ganz gut! Wird aber einmal ein Exempel statuiert, was geschieht dann?

31. Herr Gymnasiallehrer Dr. A. Wendler (München) wägt die Vorteile und Nachteile des Abiturientenexamens ab und gesteht, daß die letzteren überwiegen. Deshalb verlegt er das Schlußexamen in die Unterprima und verlangt für die Oberprima eine freie Ausgestaltung des Unterrichtes und die Wahlfreiheit der Fächer innerhalb gewisser Grenzen. Was er sagt, ist gut gedacht und gut erwogen. Aber das Examen bliebe doch, nur träte es ein Jahr früher ein!

32. Zwei volle Spalten widmet die Redaktion der „Berliner Neuesten Nachrichten" einer Einsendung des Historikers Prof. Karl Lamprecht, der als alter Pfortenser dem Urteil seines alten Kommilitonen Wilamowitz beipflichtet. Er hat wohl bemerkt, daß die meisten der für das Maturitätsexamen Eintretenden es eben als Kontrolle der Lehrer aufrecht erhalten wissen wollen (also kurz gesagt: aus Mißtrauen bzw. Abneigung gegen die Lehrer), während der ursprüngliche Zweck des Maturitätsexamens der war, daß der Direktor durch das Lehrerkollegium kontrolliert werde. Lamprecht verlangt, daß das Aufnahmeexamen für die Universität dieser letzteren zugewiesen werde; ein landesherrlicher Kommissar könne zugegen sein, und die Universität könne hervorragenden Anstalten die Aufnahmeprüfung erlassen. Die Abneigung gegen die schablonisierende Bureaukratie tritt aus seinen hervorragenden Darlegungen klar hervor, und die freundliche Gesinnung gegen die Schulmeister wirkt wohltuend. Aber wie denkt sich Herr Prof. Lamprecht die Ausführung? Zunächst ist nicht daran zu denken, daß die Bureaukratie ihre „Kontrolle" über die Lehrer aufgibt, und es wäre nicht leicht, alle Universitäten hier unter einen Hut zu bringen; wie aber

(und das ist die Hauptsache) sollen die Universitätsprofessoren allsemesterlich oder auch nur alljährlich die Tausende von Abiturienten examinieren? Die Idee ist gut und edel gemeint, aber leider wenig praktisch oder (richtiger gesagt) undurchführbar.

33. Herr Realschuldirektor Prof. Dr. Glatzel schließt sich den Verfechtern des Maturitätsexamens unbedingt an, und wir wollen den von ihm persönlich gemachten Erfahrungen nicht widersprechen. Meine eigenen (als ich vor 30 Jahren Mitglied der Kommission war) sind ganz entgegengesetzt.

34. In eine uns schon bekannte Kerbe haut leider ein Arzt, Dr. M. Lehmann in Wermsdorf: „Man will doch eine Rechenschaft sehen über die kostbare Lernzeit"! Die Hauptsache ist aber wieder die Verdächtigung der Schule: unfähige Schüler „schlüpfen nur aus Mitleid durch", und „ebenso aus falschem Mitleid rücken Pädagogen immer weiter, deren öde Stunden der Schüler gähnend absitzen muß". Er schlägt vor, das Maturitätsexamen durch eine ganz fremde Kommission vornehmen zu lassen. Und der lehrerfreundliche Herr Dr. med. schließt pathetisch: „Es würden auch nicht mehr diejenigen Gymnasien bzw. Universitäten am besten besucht sein, „wo es am leichtesten ist", sondern nur die, wo man eben am besten vorbereitet wird!" Eine solche Mißachtung der Lehrer ist unter Ärzten etwas Seltenes.

35. Herr Prof. und Pfarrer am Königl. Joachimsthalschen Gymnasium Schultze hält die Beibehaltung des Maturitätsexamens für wünschenswert, ist aber keineswegs blind für die Übelstände der „Hochflut" der „vorbereitenden Wiederholungen" und ihrer Folgen (deren Ignorierung durch den vorher erwähnten Arzt unbegreiflich ist). Er wünscht deshalb „eine Zerlegung der jetzt so voluminösen Abschlußprüfung in eine Reihe von Teilexamina, so daß beispielsweise von Semester zu Semester [in O. I.?] erst Mathematik und Physik, dann Geschichte und Religion, dann Griechisch und Französisch, zuletzt Deutsch und Lateinisch den Prüfungsgegenstand bildeten". Die gute Absicht soll dankbar anerkannt werden; würde aber bei ihrer Durchführung die Examenbüffelei geringer werden?

36. Herr Amtsrat Thoma (Westend) ist außerordentlich schneidig. „Der sichere Nachweis einer präsenten geistigen Reife kann nur durch ein Examen erbracht werden"; „es sollte auch mit dem in Preußen herrschenden unglücklichen Brauch einer völligen oder selbst teilweisen Dispensation von der Prüfung auf Grund mehr oder minder guter schriftlicher Arbeiten wieder vollkommen gebrochen werden". Ein reifer Schüler kann im mündlichen Examen infolge von Befangenheit nicht durchfallen; tut es ein solcher „Angstmeier" doch, „so kann es ihm nur nützlich sein, wenn er noch ein weiteres halbes Jahr die Schulbank drücken muß, um das fürs Leben so wichtige elfte Gebot zu lernen: Du sollst dich nicht verblüffen lassen". Der nötige Tritt gegen die Lehrer fehlt bei dem schneidigen Juristen selbstverständlich nicht: „Übrigens dürfte in solchem Falle die Schuld vorzugsweise bei den Lehrern liegen, denen daraus dann auch eine heilsame Lehre erwachsen würde, ihre Schüler in frischer, freier Wiedergabe ihres Wissens beizeiten genügend zu üben." Mit einem solchen Hochmut tritt das juristische Allmachtsgefühl doch nicht oft hervor. Was sagte der Herr Amtsrat wohl, wenn ein Gymnasiallehrer sich dergleichen gegen die Juristen erlaubte? — Und der Herr Amtsrat schließt als überlegener Cato: „Also ist mein ceterum censeo": das M. A. ist „unentwegt" „gegenüber dem in Preußen üblichen usus in sogar verstärktem Umfange festzuhalten."

37. Exzellenz Generalleutnant z. D. v. Viebahn will das Maturitätsexamen beibehalten wissen, weil es zur Stärkung des Charakters beitrage.

38. Herr Prof. Dr. K. Werner (Berlin) gibt in den Hauptsachen Männern wie Lamprecht, Diels, Wilamowitz Recht. Er war früher unbedingt für die Abschaffung des M. E., denn „er sah mit Ingrimm, wie im letzten Schuljahr von der Mehrzahl der Prüflinge meist nicht mehr gearbeitet, sondern bloß noch geochst, gebüffelt wurde", usw. Man sollte erwarten, er käme deshalb zu dem Urteil „Also fort damit!" Aber der Herr Kollege kommt zu dem Resultate, das Examen müsse bleiben, denn die gegenwärtigen Verhältnisse seien höchst befriedigend. Er meint also, man solle mit der „Bewegungsfreiheit" immer weiter gehen, aber das Examen in Preußen nicht aufheben, denn es könnten sonst in Deutschland „Unstimmigkeiten" aller Art entstehen. Das wäre (auf die Dauer jedenfalls) nicht zu befürchten.

39. Die Idee, den Primus Omnium eines Berliner Gymnasiums auch zu befragen, war kaum eine gute, weil die vorschriftsmäßig bejahende Antwort von vornherein feststand.

Damit ist Schluß gemacht.

Die ganze Frage ist eine höchst einfache. Es heißt einfach: 1. Verdienen die Oberlehrer überhaupt Vertrauen? Und 2. sind sie, die den Schüler jahrelang in der Obhut gehabt haben, berufen, über seine Reife oder Nichtreife zu entscheiden?

Daß die Juristen in erster Linie beide Fragen verneinen würden, war vorauszusehen. „Der Rest ist Schweigen."

Jedenfalls verdient die Redaktion der „Berliner Neuesten Nachrichten" für ihre Enquete Dank, obwohl es klar ist, daß trotz des überwiegenden Urteils der zweiten Serie der Erfolg für die Abschaffung des Abiturientenexamens so ungünstig wie möglich gewesen ist.

3.

In der Märzsitzung des **Berliner Gymnasiallehrer-Vereins** hob der Vorsitzende, Prof. Lortzing, die erfreuliche Tatsache hervor, daß der Antrag Eickhoff auf unbeschränkte Anrechnung der über vier Jahre hinausgehenden Hilfslehrerzeit auf das Besoldungsdienstalter der Oberlehrer im Abgeordnetenhause ohne Widerspruch angenommen worden sei. Er wies ferner auf den zu Ostern d. J. in Eisenach stattfindenden zweiten Verbandstag der deutschen Oberlehrer hin und sprach die Hoffnung aus, daß jede Anstalt mindestens durch ein Mitglied in dieser für den Oberlehrerstand so wichtigen Versammlung vertreten sein werde. Darauf erstattete der Vorsitzende den Jahresbericht und der Schatzmeister, Prof. Krueger, den Kassenbericht, nach dessen Prüfung durch zwei Mitglieder die Entlastung erteilt wurde. Der vom Vorstand vorgeschlagene Etat für 1906/07 wurde angenommen. Bei den dann folgenden Neuwahlen wurden sämtliche Mitglieder des Vorstandes und des Vergnügungsausschusses sowie die Abgeordneten zur Delegiertenkonferenz wiedergewählt. Zum Schluß sprach Oberlehrer Müller (Wilmersdorf) über die Frage: „Inwieweit verträgt sich das Halten von Pensionären und das Erteilen von Privatunterricht an Schüler mit der amtlichen Stellung des Oberlehrers?" Die eingehende Debatte, die sich an mehrere von dem Vortragenden aufgestellte Leitsätze knüpfte, mußte der vorgerückten Zeit wegen abgebrochen werden.

4.

Das **Programm der Ferienkurse in Jena für 1906** ist erschienen. Die Kurse werden vom 6. bis 18. August abgehalten werden und umfassen: 9 naturwissenschaftliche Kurse, 7 pädagogische Kurse, 4 Kurse aus dem Gebiete der Psychologie und pädagogischen Pathologie, 3 Kurse aus dem Gebiete der Frauenbildung, 5 Kurse aus dem Gebiete der Theologie, Geschichte und Philosophie, 6 Sprachkurse (2 deutsche, 2 englische, 2 französische). Diese Kurse werden von 30 Dozenten abgehalten: I: Dr. Gänge, Dr. Detmer, Dr. Immendorff, Dr. Ziegler, Dr. Reich, Dr. Mangold, Dr. Knopf. II: D. Braasch, Dr. Rein, Fr. Lehmensick, P. Henkler, Dr. Thrändorf, Dr. Just, Dr. Leier, Dr. Pabst. III: Dr. Spitzner, Dr. Ament, Dr. Gutzmann, Dr. Fiebig. IV: Dr. Zimmer, Dr. Fräulein v. Lengefeld, Dr. Fräulein G. Bäumer. V: D. Weinel, A. Damaschke, Dr. Mentz, Dr. Leitzmann, O. Flügel. VI: Fräulein Käthe Rein, Miß C. J. Dodd, Jules Dietz. Die Programme sind im „Sekretariat der Ferienkurse", Gartenstr. 2, bei Frau Dr. Schnetger zu erhalten. Die Kurse waren im vergangenen Sommer von 375 Teilnehmern besucht. Es ist zu hoffen, daß auch in diesem Jahre eine zahlreiche Hörerschaft aus dem Reich und aus dem Auslande sich hier zusammen finden wird. Die Kurse werden, abgesehen von wenigen Vorlesungen, im Volkshaus abgehalten.

5.

Die „Evangelische Volksschule" schreibt in Nr. 23 h. a.: „Auf dem nächsten Oberlehrertage soll die den Oberlehrern so wichtig erscheinende **Rang- und Titelfrage** verhandelt werden. In einem vom Vorstande des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands herausgegebenen Flugblatt, das den Provinzialvereinen zur Beratung vorliegt, wird die Rang- und Titelfolge empfohlen, welche wir schon vor einiger Zeit bekannt gaben, nämlich: Studienreferendar, Studienassessor, Studienprofessor, Studienrat, Geheimer Studienrat, Geheimer Oberstudienrat. Im Gegensatz dazu schlägt Oberlehrer Sebald Schwarz in Lübeck vor, jedem Oberlehrer mit dem Bestehen der Prüfung den Doktortitel als standesgemäße Bezeichnung zu verleihen; die Amtsbezeichnung könnte dann ruhig so

bleiben, wie sie ist. — Damit werden die Herren meist wohl kaum einverstanden sein; denn den Herren Oberlehrern kommt es vor allem darauf an, in der Amtsbezeichnung zu verwischen, daß sie Lehrer sind. Früher hießen die akademisch gebildeten Lehrer Gymnasiallehrer, Realschullehrer usw. Weil es außer diesen aber an den betreffenden Anstalten auch noch seminarisch gebildete „Lehrer am Gymnasium“, „Lehrer an der Realschule“ usw. gab, welche die schwierige Mittelschulprüfung bestanden hatten, an den Vorschulen und den Unterklassen der höheren Lehranstalten unterrichteten und in ihren Leistungen Zierden der betreffenden Kollegien waren, so bestand die ungeheure Gefahr, daß der akademisch gebildete Gymnasiallehrer und der seminarisch gebildete „Lehrer am Gymnasium“ von Unkundigen gleichgeachtet wurden. Um dieses furchtbare Unglück zu verhüten, kam die Behörde auf fortwährendes Drängen den akademisch gebildeten Lehrern entgegen und verlieh ihnen die Amtsbezeichnung „Oberlehrer“, freilich ein Titel, wie er unglücklicher nicht gewählt werden konnte; denn Oberlehrer kann es nur geben, wo es auch Unterlehrer gibt; solche sind aber an den betreffenden Anstalten nicht vorhanden und gibt es in Preußen überhaupt nicht. Überdies müssen sich die Angehörigen anderer Stände erst zum „Ober“ hindurchringen; diese Herren aber werden gleich als „Ober“ geboren. Damit sind sie aber noch nicht zufrieden; denn leider ist das „Ober“ mit dem armseligen „Lehrer“ verbunden, so daß immer noch nicht die große Gefahr beseitigt ist, daß sie mit „Lehrern“ verwechselt werden können, eine Gefahr, die wahr und wahrhaftig besteht, da beispielsweise in dem dunkeln Süddeutschland seminarisch — man denke seminarisch! — gebildete Lehrer als Auszeichnung den Titel Oberlehrer erhalten. Wir haben nun den aufrichtigen Wunsch, daß die Unterrichtsbehörde sich doch endlich der Schmerzen der Akademiker im Lehrstande erbarmen und ihnen die Lehrabzeichen vom Amtsrock abtrennen möchte, damit die armen Herren endlich zur Ruhe kommen und lehren können, ohne Lehrer zu sein. Freilich ist es dann auch geraten, ihnen den Professortitel zu nehmen; denn leichter noch, als sie durch den Titel „Oberlehrer“ mit dem „Lehrer“ verwechselt werden können, ist durch den „Professor“ die Verwechselung mit dem Universitätsprofessor möglich, der eben auch „Professor“ tituliert wird, und wir schätzen die Herren so hoch ein, daß wir meinen, die Verwechselung mit den gesellschaftlich höher Stehenden muß ihnen ebenso unangenehm sein, wie die Verwechselung mit den gesellschaftlich niedriger Stehenden. Wenn dann der Oberlehrertitel frei ist, kann er seine Verwendung finden, wo er besser hinpaßt und angebracht ist. Man gebe ihn denen, die sich der Bezeichnung Lehrer nicht schämen, nämlich jedem amtlich unbescholtenen Volksschullehrer nach 25 Dienstjahren. Dadurch wird der wirklich schöne Titel zu Ehren kommen und auch der, welcher ihn trägt.“

(Wir bedauern aufs tiefste, daß die „Evangelische Volksschule“ diesen Schmähartikel aufgenommen hat; seitdem der milde Zillessen die Redaktion niedergelegt hat, ist anscheinend leider ein anderer Geist eingezogen, der in einer konservativen Zeitschrift fremdartig anmutet. Daß die „Akademiker“ sich ihres Lehrerberufs schämen und seine Bezeichnung „verwischen“ wollen, ist eine Insinuation, die mit einem parlamentarischen Ausdruck nicht bezeichnet werden kann.) (Red. d. Pädag. Archivs.)

6.

Noch vor kurzem wurde darauf hingewiesen, daß das **höhere Schulwesen in Bayern** dringend einer Reformierung bedürfe, da es sich in seiner veralteten Form den modernen Schulanforderungen nicht anzupassen vermöge. Nun wird uns aus München gemeldet:

Abgeordneter Dr. Heim hat in der Münchener Abgeordnetenkammer folgenden Antrag eingebracht: Die Kammer wolle beschließen, die Staatsregierung zu ersuchen, 1. durchgreifende Reformen im Mittelschulwesen baldigst in die Wege zu leiten und zu diesem Zweck eine Kommission von Schulmännern und Interessenten zur Aussprache zu berufen, 2. vor allem ins Auge zu fassen die Umwandlung der Industrieschulen in Techniken, die Umwandlung der Präparandenschulen in Realschulen oder Progymnasien, die Reform der Lehrerseminare in Lehrkörper und Lehrplan, die Errichtung von Oberrealschulen, die Vereinfachung des Lehrplanes der Realschulen und endlich die völlige Gleichstellung der Lehrer an den Mittelschulen.

Dr. Heim ist Sachverständiger, da er Lehrer an der Realschule in Ansbach ist.

(Vossische Zeitung Nr. 88.)

7.

Darmstadt, 15. März. In der Nachmittagssitzung der zweiten Hessischen Kammer erklärte bei der Beratung des Justitsetats der Staats- und Justizminister Ewald: Was die **Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten** zur Vorbereitung für das Studium der Jurisprudenz betreffe, so habe er keine Sorge, daß man in Hessen diese Gleichberechtigung der drei Klassen von höheren Lehranstalten zu scheuen brauche. Die humanistische Vorbildung sei allein nicht maßgebend für einen guten Richter. (Vossische Zeitung Nr. 126.)

8.

Im „Zentralblatt für die Unterrichtsverwaltung in Preußen" werden die Vereinbarungen mitgeteilt, die zwischen der preußischen Unterrichtsverwaltung und der französischen und englischen über den **Austausch von Lehramtskandidaten zur Förderung des fremdsprachlichen Unterrichts** an den höheren Knabenschulen getroffen worden sind. Für deutsche Lehramtskandidaten, die nach Frankreich oder England gehen wollen, kommen wesentlich die folgenden Bestimmungen in Betracht: Für die Assistentenstellen im Auslande sind vorzugsweise Kandidaten vorzuschlagen, die in der zweiten Hälfte des Seminarjahres stehen und die nach den bis dahin mit ihnen gemachten Erfahrungen zu der Erwartung berechtigen, daß sie das erste Vorbereitungsjahr mit gutem Erfolge vollenden werden. In erster Linie werden neusprachliche Lehramtskandidaten in Aussicht zu nehmen sein; es können sich aber auch Kandidaten anderer Lehrfächer melden, die mit den Elementen des Französischen oder Englischen vertraut sind und die sich in diesen Sprachen weiter zu bilden beabsichtigen. In der Regel wird den Kandidaten eine Beihilfe zur Ausrüstung und zur Bestreitung der Reisekosten bewilligt. Der Eintritt der Kandidaten wird in England regelmäßig, in Frankreich in den meisten Fällen zum Herbst, dem Beginn des Schuljahres, gewünscht. Als Zeit des Aufenthaltes im Auslande ist in der Regel ein Schuljahr anzunehmen; jedenfalls haben sich die Kandidaten für mindestens ein Semester, in England und Schottland für zwei Terms zu verpflichten. In Frankreich wird freie Wohnung und Beköstigung, in England und Schottland hingegen eine Vergütung von 1300 bis 1400 Mk. auf das Jahr gewährt. Den französischen und englischen Lehramtsassistenten, die Stellen an deutschen Schulen übernehmen, soll die Erteilung von Konversationsunterricht in ihrer Muttersprache vornehmlich an Schüler der Oberklassen zugewiesen werden. Dieser Unterricht soll außerhalb des Rahmens des vorschriftsmäßigen Sprachunterrichtes stehen und in mehr zwanglosen Formen, unter Umständen z. B. auf Spaziergängen erteilt werden. (Vossische Zeitung Nr. 102.)

9.

Über die **Meldung und Zulassung von Frauen zur Prüfung für das höhere Lehramt in Preußen** ist ein Ministerialerlaß ergangen, der im wesentlichen folgendes besagt:

Die Meldungen sind an den Vorsitzenden der Kommission zu richten, der auch selbständig die Zulassung zu gewähren berechtigt ist, sofern die Kandidatin die vorgeschriebenen Bedingungen erfüllt, insbesondere das Reifezeugnis an einem deutschen Gymnasium, an einem deutschen Realgymnasium oder an einer preußischen oder als völlig gleichstehend anerkannten außerpreußischen deutschen Oberrealschule erworben und darauf mindestens sechs Halbjahre — sei es als immatrikulierte Studentin, sei es als Gasthörerin — an einer deutschen Staatsuniversität dem Berufsstudium ordnungsmäßig obgelegen hat, d. h. an den für das Fachstudium wesentlichsten Vorlesungen und Übungen teilgenommen und außerdem mehrere Vorlesungen allgemein bildenden Charakters gehört hat. Über die Meldung an das Ministerium zu berichten, ist nur dann erforderlich, wenn bei Prüfung der eingegangenen Meldungsanlagen Anlaß zu Bedenken gefunden werden sollte. Bei der etwaigen Zulassung von weiblichen Prüflingen hat jedoch der Vorsitzende der Kommission ausdrücklich zu bemerken, daß sie durch das Bestehen der Prüfung einen Anspruch auf Zulassung zur Lehrtätigkeit im öffentlichen Schuldienste nicht erwerben.

Danach ist die volle Gleichberechtigung mit den männlichen Prüflingen für das höhere Lehramt den Frauen noch vorenthalten. Es ist dringend zu wünschen, daß den studierten Frauen auch im höheren Schulfach ihr Recht werde.

(Vossische Zeitung Nr. 106.)

10.

Über den **Besuch der städtischen höheren Schulen** in Berlin liegen folgende amtliche Angaben vor: Jahre 1904/05 gingen 12 366 Schüler auf die städtischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Es waren evangelische: 9008, katholische: 666, jüdische: 2658, andersgläubige: 34. Auf die höheren Lehranstalten selbst kommen von diesen 12 366 Schülern: 9550, auf die Vorschulen: 2816. Von den 9550 Schülern der Hauptanstalten gehörten den Gymnasien an: 3442 evangelische, 374 katholische, 1185 jüdische und 10 andersgläubige; den Realgymnasien: 2673 evangelische, 139 katholische, 679 jüdische und 11 andersgläubige; den Oberrealschulen: 894 evangelische, 36 katholische, 106 jüdische und 1 andersgläubiger. Was den Wohnsitz der Eltern betrifft, so wohnten diese von 10 627 Schülern in Berlin, von 1739 auswärts, und zwar von 1566 Schülern in der Provinz Brandenburg (ohne Berlin), von 120 im Königreich Preußen (ohne Brandenburg), von 20 im Deutschen Reiche (ohne Preußen), von 33 Schülern im Auslande. (Vossische Zeitung Nr. 91.)

VII. Briefkasten.

Herrn Kollege X. in B. Lieber Herr Kollege, Sie beklagen zweierlei.

Zuerst den radikalen Mißerfolg der Antivivisektionspetition im Preußischen Herrenhause. Das habe ich sogleich befürchtet, denn die Petition schlug über die Schnur, und die Petenten mußten sich sagen, daß nur ein Minimum zu erreichen war. Es ist immer dieselbe Geschichte: man will alles erreichen, man übertreibt, die Gegner benutzen es, und man fällt dreifach durch. Ein Glück, daß der offizielle Petent nicht noch eingesperrt wird! Vor 30 Jahren hätte ers erleben können.

Sodann besprechen Sie das Auftreten der Radikalen in der Berliner Stadtverordnetenversammlung der „Schulagitation für den Flottenverein" gegenüber. Darüber ist nur dies festzuhalten: die Tafeln und Tabellen über unsere Flotte haben (nicht vom Flottenverein eingesandt) jahrelang in den Schulen gehangen und sind für den Geschichtsunterricht höchst nützlich gewesen. Der Eintritt in den Flottenverein (dessen Auftreten auch mir wenig sympathisch ist) ist für Schüler offiziell untersagt. Das genügt.

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv"[1]).

Eingegangen vom 20. März bis 19. April 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
August	Die Grundlagen der Naturwissenschaft	Hermann Walther, G. m. b. H., Berlin.
Barth	Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre	Joh. Ambros. Barth, Leipzig.
	Beiträge zur Literaturgeschichte. Heft 1: Schillers Romanzen in ihrem Gegensatz zu Goethes Balladen, von Graef; Heft 2: Jens Peter Jacobsen und seine Schule, von Brischar; Heft 3: Immermanns Merlin und seine Beziehungen zu Richard Wagners Ring des Nibelungen, von Kunad; Heft 4: Theodor Storm als Lyriker, von Knodt; Heft 5: Heinrich Heine, von Graefe; Heft 6: Das deutsche Drama, von Ernst von Wildenbruch	Verlag für Literatur, Kunst und Musik, Leipzig.
	Bibliothèque française. Le verre d'eau par E. Scribe-J. Delâge, Texte et Notes	B. G. Teubner, Leipzig.
Döbler	Grammatik für die Oberstufe. Ausgabe B des Lehrbuchs der englischen Sprache	„ „
Dreßler	Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten	Bleyl u. Kämmerer, Dresden.
Evers u. Walz	Deutsches Lesebuch	B. G. Teubner, Leipzig.
	Französische Übungsbibliothek. 19: Heyse, Im Bunde der Dritte	L. Ehlermann, Dresden.

---

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

Verfasser	Titel	Verlag
Furtwängler	Die Bedeutung der Gymnastik in der griechischen Kunst	B. G. Teubner, Leipzig.
Glinzer	Bautechnische Chemie	H. A. Ludw. Degener, Leipzig.
	Graesers Schulausgaben klassischer Werke, von Schiller, Fiesko, Braut von Messina	B. G. Teubner, Leipzig.
Hecker	Il Piccolo Italiano	J. Bielefelds Verlag, Karlsruhe.
Kapff	Die Erziehungsschule	Jul. Hoffmann, Stuttgart.
Keller	Bautechnisches Taschenbuch	H. A. Ludw. Degener, Leipzig.
Klinge	44 Interpunktionsdiktate	Theodor Hofmann, Leipzig.
	Kollegium der Oberrealschule in den Franckeschen Stiftungen. Festschrift zur Feier seiner fünfundzwanzigjährigen Wirksamkeit als Kondirektor, Direktor der Franckeschen Stiftungen Herrn Geheimen Regierungsrat Prof. D. Dr. Wilh. Fries	Buchdruckerei d. Waisenhauses, Halle a. S.
	Lateinische und griechische Schulausgaben. Euripides Phoinissen, Text und Kommentar. Ciceros philosophische Schriften. 2. Heft: Text und Kommentar; Lysias Reden, Text und Kommentar	Velhagen u. Klasing, Bielefeld.
Martens	Die Platolektüre im Gymnasium	Martini u. Grüttefien, Elberfeld.
Mercator	Was braucht mein Kind?	Stiftungsverlag, Potsdam.
Monroe	A Text-Book in the History of Education	Macmillan Comp., New-York.
Neumayer	Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen. 9/10 und 11/12	Dr. Max Jänecke, Hannover.
Pallat	Schule und Kunst in Amerika	B. G. Teubner, Leipzig.
Plattner	Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. II. Teil: Ergänzungen; 3. Heft: Das Verbum usw.	J. Bielefelds Verlag, Karlsruhe.
von Salten	Deutsche Erziehung	Teutonia-Verlag, Leipzig.
	Sammlung Göschen. Nr. 281: Einführung in die Philosophie, von Prof. Dr. Wentscher; Nr. 285: Die Entstehung des Neuen Testamentes, von Prof. lic. Clemen	G. J. Göschensche Verlagsh., Leipzig.
	Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. Band II. Heft 4: Der dynamelogische Lehrgang, von Remus	B. G. Teubner, Leipzig.
Schlemmer	Geographische Namen	Rengersche Buchhandl., Leipzig.
	Sprichwörterbuch. 6. Lieferung	Expedition des Sprichwörterbuches Berlin W. 35.
	Teubners Kleine Sprachbücher. A. Scanferlato, Lezioni Italiane	B. G. Teubner, Leipzig.
Thiergen & Döbler	Lehrbuch der englischen Sprache	„ „
	Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. 113. Lieferung: Aus der silbernen Zeit unserer Literatur; 115. Lieferung: Deutsche Prosa, VIII. Teil; 117. Lieferung: Deutsche Briefe	Velhagen u. Klasing, Bielefeld.
	Velhagen und Klasings Sammlung pädagogischer Schriftsteller. 6. Lieferung: Hilfsbuch usw.; 7. Lieferung: Lienhard und Gertrud; 8. Lieferung: Die wichtigsten Pädagogen usw.	„ „ „
	Velhagen und Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Nr. 11: Choix de Nouvelles Modernes, I. Bändchen; Nr. 12: The Sketch Book, Vol. I; Nr. 13: Onze Récits Tirés des Lettres de mon Moulin; Nr. 14: L'Avare; Nr. 17: A Christmas Carol; Lieferung 6: Choix de Poésies françaises; Nr. 71: La Samaritaine; Nr. 102: The fifth Form at St. Dominics; Nr. 104: Selections from English Poetry, I and II; Nr. 105: The Island Realm; Nr. 106: The Siege of Sebastopol; Nr. 107: Collection of Tales and Sketches, III. Bändchen; Nr. 157: Pages Choisies; Nr. 158: Anthologie des Prosateurs français, I et II; Nr. 159: Morceaux Choisis des oeuvres; Nr. 160: Histoire de France; Nr. 161: Campagne de 1806—1807; Nr. 162: Französische Lebensweisheit; Nr. 163: La petite Fadette; Nr. 164: Contes du soir; Nr. 165: Histoire de la révolution française; Nr. 103: Wörterbuch zu A Tale of two Cities by Dickens	„ „ „
	Violets Sprachlehrnovellen. Lagarde, La lutte pour la vie	Wilh. Violet, Stuttgart.
Wahle	Vorschlag einer universellen Mittelschule	Wilh. Braumüller, Wien.
Weber	Zur Erinnerung an Hugo Weber	Herm. Böhlaus Nachf., Weimar.
Zieben	Schulpolitik und Pädagogik	B. G. Teubner, Leipzig.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. **F. Freytag** in Berlin.
Druck und Verlag von **Friedrich Vieweg und Sohn** in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 6.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

1. Klassenarbeiten und mündliche Leistungen für die Beurteilung der Schüler.

Von Professor H. Rick in Köln a. Rh.

Zutreffende Beurteilung der Schüler ist selbstverständlich sehr wichtig. Es soll auf der einen Seite keine Überschätzung und zu günstige Beurteilung dessen, was der Schüler leistet, vorkommen. Die Achtung vor der Wahrheit, vor ehrlicher Arbeit und vor gediegenen Leistungen soll schon verhindern, daß des Schülers Tun über Gebühr erhoben wird. Wenn der Schüler erkennt, daß letzteres vermieden, daß vielmehr mit klarem Urteil, was er geleistet hat, abgewogen wird, so wird dies erzieherisch auf ihn wirken, und er wird dadurch angeleitet, auch seinen eigenen Sinn für jene Lebenswerte weiter auszubilden und zu schärfen. Andererseits darf auch keine Unterschätzung seiner Bemühungen eintreten. Einer richtigen Beurteilung und einem gerechten Hinweis auf schwache und nicht befriedigende Leistungen fügt sich der normale Schüler stets, und wenn er sieht, daß der Lehrer die Lücken seines Wissens durchschaut, so wird dies für ihn ein Sporn zum Fleiße sein. Aber damit dies eintrete, ist dabei doch auch notwendig, daß er erkennt, daß der Lehrer Verständnis für das, was er wirklich leisten kann, hat, und daß dies mit Wohlwollen und ohne starre pedantische Abwägung, welche die richtige Einsicht nicht zu gewinnen vermag, festgestellt wird.

Die Grundlage für die Beurteilung des Wissens und Könnens des Schülers bieten seine Leistungen, seine mündlichen wie seine schriftlichen. In manchen Fächern vermögen die mündlichen Leistungen allein den Maßstab für jene Beurteilung zu geben. Zu ihnen gehören Religion, Geschichte, Naturgeschichte, Erdkunde. Denn zunächst setzt sich für den Schüler wenigstens zum Teil das Wissen in jenen Fächern zusammen aus Einzelkenntnissen, und diese lassen sich in vollständig hinreichender Weise durch Einzelfragen feststellen. Aber auch wo dort Zusammenfassung und Verknüpfung nötig ist, und wo der Schüler zeigen soll, daß er Einsicht in die Entwickelung von Verhältnissen gewonnen hat, läßt sich dies, zumal derartige Erkenntnisse doch nur eine Wiedergabe dessen sind, was der Lehrer bei ihm angeregt oder vielmehr selbst dargeboten hat, durch mündliche Fragen erkennen. Und bei Zusammenfassungen und Wiederholungen bieten diese die weitere Möglichkeit, ihn durch die Art der Fragen auch auf diesem Wege zum Nachdenken und zum Erkennen der betreffenden Verhältnisse anzuleiten. Für zusammenfassende Darlegung ist der mündliche Vortrag da, der ebensowohl ein Zeugnis für das Wissen ablegen kann, wie auch den Schüler im mündlichen gewandten Ausdruck, den jene Fächer ja auch besonders zu pflegen vermögen, üben soll. Es ist also in den genannten Fächern, und ähnlichen, wo dieselben Bedingungen vorliegen, durchaus möglich, das Wissen und Können des Schülers allein aus den mündlichen

Leistungen zu bestimmen. Es gibt allerdings immer noch Lehrer, die auch in diese Fächer schriftliche Arbeiten, obgleich sie durchaus nicht hingehören, hineintragen, und zwar oft in der Weise, daß sie am Schlusse eines Tertials oder gar vor dem Schlusse des Schuljahres einen großen Teil des durchgenommenen Unterrichtsstoffes zur Wiederholung aufgeben und darüber eine schriftliche Arbeit machen lassen. Sie tun dies vielfach deshalb, weil sie glauben, nur dadurch die Schüler zu einer fleißigen und sorgfältigen Aneignung des vorgeschriebenen Unterrichtsstoffes zu bringen: aber das ist eine irrige Auffassung. Wer für sein Fach Interesse zu erregen vermag, wird ein solches Mittel nicht nötig haben. — Wenn so die genannten Fächer, um ihrer Aufgabe zu genügen, Klassenarbeiten überhaupt nicht bedürfen und daher dort auch ohne solche eine Beurteilung der Schüler möglich ist, so können dagegen andere ihrer nicht entbehren. In den sprachlichen Fächern setzt sich das Wissen nicht so wie in den genannten aus Einzelkenntnissen zusammen, die auf gedächtnismäßiger Aneignung beruhen. Es wird ja auch in ihnen manches gedächtnismäßig angeeignet, ohne daß eine Begründung dabei geboten werden kann; aber das Meiste ist dort derart, daß es immer doch entweder durch Vergleich der Erkenntnis nahe gebracht oder gar vollständig erklärt werden kann. Und jedenfalls beruht sprachliches Wissen nicht auf Einzelkenntnissen, sondern auf voller Erfassung des Gelernten in der Weise, daß man fähig geworden ist, für die verschiedenen Nüancierungen des Gedankens den treffenden sprachlichen Ausdruck erkennen zu können. Da dies nun zugleich in den sprachlichen Fächern am besten in einer zusammengesetzten Darbietung möglich ist, und da diese auch das vorher Gelernte in der Hauptsache umfassen kann, so sind in diesen Fächern Klassenarbeiten am Platze. In ihnen soll der Schüler zeigen, daß er aufmerksam und fleißig gewesen ist und das Vorgetragene verstanden hat; sie sollen also eine Probe sein auf das, was er gelernt hat. Und sie haben auch erzieherischen Wert. Sie spornen zur Pflichterfüllung an, sie nötigen zu einer angespannten Aufmerksamkeit und wecken den Ehrgeiz. In letzterem Umstande kann ja auch ein schädliches Moment liegen, insofern sie aufregen. Jedenfalls muß also verhütet werden, daß diese Möglichkeit nicht notwendig den Klassenarbeiten anhaftet. Denn, was wir jedenfalls, wie beim Unterricht überhaupt, so besonders auch bei den Klassenarbeiten vermeiden müssen, das ist eine nervöse Überreizung der Schüler. Bei der geschwächten Nervenkraft, welche die moderne Menschheit zeigt, muß vor allem die Schule alles hintanhalten, was die Nerven des Schülers schädigen kann. Sie hat vor allem heutzutage die Aufgabe, soviel sie das vermag, dafür zu sorgen, daß in einem gesunden Körper ein gesunder Geist bleibe. Manche Erscheinungen bekanntermaßen, welche das moderne Leben zeigt, würden nicht vorhanden sein, wenn nicht die Nerven der heutigen Menschheit augenscheinlich so geschwächt wären. Die Möglichkeit aber, daß die Klassenarbeiten aufregend auf die Nerven der Schüler wirken, kann nur dann abgeschwächt oder etwa beseitigt werden, wenn sie nur eine solche Forderung enthalten, die sie enthalten dürfen, nämlich eine Leistung, welcher der Schüler gewachsen sein kann; sie dürfen also keine überspannten Forderungen in sich schließen. Eine doppelte Voraussetzung muß demnach erfüllt sein: Der vorangegangene Unterricht muß so angelegt und durchgeführt worden sein, daß der Lehrer

es als zuversichtliche Gewißheit muß hinstellen können, daß der aufmerksame und fleißige Schüler, der also mit mittelmäßiger Begabung seine Pflicht zu tun geneigt ist, die Aufgabe zu lösen vermag. Damit die Klassenarbeit so beschaffen sei, daß sie sich mit dem geistigen Standpunkte des Schülers und dem Ergebnis des vorausgegangenen Unterrichtes deckt, ist es eine bekannte und anerkannte Forderung heutzutage, daß sie sich an den voraufgegangenen Unterricht anlehnt und auf ihm beruht, und daß der Lehrer sie demnach selbst entwerfe. Es ist infolgedessen auch vielfach Sitte geworden, daß man den Schülern an einem Tage vor der Klassenarbeit ein Kapitel aus dem Schriftsteller angibt, über welches die betreffende Arbeit handeln soll. Dem Lehrer ist damit eine Aufgabe gestellt, der vollkommen gerecht zu werden viel pädagogische Erfahrung, Einsicht und Können verlangt, denn es gilt, abgesehen von der vorhergehenden Unterrichtsführung, den Abschnitt in einem Schriftsteller so zu verarbeiten, daß Inhalt und Wortvorrat desselben, mit dem grammatischen Wissen des Schülers vereinigt, zu einer solchen Arbeit gestaltet wurden. In der Kunst, dies vollkommen sachgemäß zu vollbringen, wird einer ja nie ausgelernt haben, und jeder wird nach stetem Bessermachen streben müssen. Aber wo ein Lehrer mit redlichem Bemühen an eine solche Aufgabe herantritt, da ist jedenfalls nach einer Seite die nötige Vorsichtsmaßregel getroffen, daß die betreffende Forderung der Unterrichtsstufe entspricht. Abgesehen nun davon, daß man von einer so gedachten Klassenarbeit sagen kann, daß sie den Schüler anspornt, dafür zu sorgen, daß sein Fleiß und seine Aufmerksamkeit mit dem Fortschritt des Unterrichtes auf gleicher Höhe bleibt, hat sie noch den besonderen Vorteil, daß er genötigt wird, sich den betreffenden Schriftstellerteil mit ganz besonderer Sorgfalt nach der Seite des Inhalts wie des Wortvorrates und der grammatischen Beziehungen anzusehen, und dies ist für seinen Fortschritt im Schriftstellerverständnis der betreffenden Sprache, zumal da er sonst gern bei seiner Vorbereitung sich ganz anders gearteter Mittel nicht selten bedient, zumal heutzutage, wo man in dieser Hinsicht wegen so mancher ihm gebotener Hilfsmittel in dieser Hinsicht schwere Sorge zu hegen beginnt, von nicht geringer Bedeutung. Eine weitere Frage, die sich bei diesen Klassenarbeiten erhebt, heißt: wie oft sollen sie angefertigt werden? Diese Frage kann erhoben werden mit Rücksicht auf den Nutzen, welchen sie für die Steigerung des Wissens der Schüler haben können und sollen, und mit Rücksicht auf die Schonung seiner Nerven. Es ist deutlich wahrnehmbar, daß in den letzten Zeiten mehr, als dies früher der Fall war, die Neigung aufgekommen ist, in den sprachlichen Fächern als schriftliche Arbeiten vorzugsweise solche in der Klasse anfertigen zu lassen. Man ging dabei von der Erwägung aus, daß die zu Hause angefertigten schriftlichen Arbeiten zu wenig als Beweis für die Kenntnisse des Schülers angesehen werden könnten. Und daß dieser Gedanke seine Berechtigung hat, ist klar. Der gewissenhafte und tüchtige Schüler wird, auch wenn ihm bei solchen Arbeiten eine selbständige Leistung abverlangt wird, seine Pflicht tun. Aber viele andere benutzen die ihnen hier gebotene Gelegenheit, diese Arbeit mit fremder Hilfe zu machen. Wenn also manche glauben, auf solche Arbeiten am besten zu verzichten, so tun sie es in der Meinung, daß nur Klassenarbeiten ihnen auf diesem Gebiete der Tätigkeit des Schülers einen unanfechtbaren Be-

weis für sein wirkliches Können liefern. Aber dennoch möchte ich es nicht als Regel empfehlen (selbst da nicht einmal, wo die Lehrpläne zum Beispiel es erlauben, bei wöchentlichen schriftlichen Arbeiten „vorwiegend Klassenarbeiten“ anfertigen zu lassen), solche durchgängig von den Schülern zu verlangen. Bei einer ordentlich gezogenen Klasse, die ihre Pflicht zu tun gewöhnt ist, ist es nicht nötig, von der Weisung der Lehrpläne in jener Weise abzugehen. Man könnte dies Mittel mehr als Sporn und Antrieb bei einer zurückgebliebenen Klasse und vor allem auch bei solchen Schülern, die es an gewissenhaftem Eifer fehlen lassen, empfehlen. Und solchen Schülern gegenüber ist dieses Verfahren ein wirkungsvolles Mittel, ihnen „den Standpunkt klar zu machen“ und sie, soweit es überhaupt möglich ist, zur Besserung anzuspornen. Auch hat in der Tat, wie auch die Lehrpläne betonen, die schriftliche Hausarbeit als Reinschrift insofern erzieherischen Wert, als der Schüler dadurch angehalten wird, solche Arbeiten in sauberster und genauester Ausführung anzufertigen. Früher war es auch Sitte, neben den sogenannten Pensen, d. h. den als Reinschriften anzufertigenden schriftlichen Hausarbeiten, für mehrere oder gar alle Tage in der Woche ein Stück aus einem Übungsbuche als schriftliche Hausarbeit für die Kladde aufzugeben. Man hält dies Verfahren in neuerer Zeit nicht mehr für angemessen. Entweder stellt man jetzt dem Schüler als Aufgabe, daß er ein solches Stück durchsieht und im Geiste sich übersetzt, oder, was wohl richtiger ist, man behandelt an einem vorhergehenden Tage die Regeln, die in dem Stück vorkommen, und läßt sie dann zusammen mit den vorkommenden Wörtern auswendig lernen. So ist die nötige Grundlage gelegt, und das Stück wird dann unter allgemeiner Beteiligung der Schüler übersetzt. Es läßt sich ja nicht leugnen, daß die letztere dadurch wachgerufen werden kann, daß der Lehrer, ehe er einen einzelnen Schüler einen ganzen Satz übersetzen läßt, dasjenige, was er in ihm für schwieriger und einem Verfehlen für mehr ausgesetzt ansieht, durch schwächere Schüler erst erklären läßt. Durch diese Art der Behandlung wird gewiß einem Übermaß von schriftlichen Arbeiten vorgebeugt; es wird ferner verhindert, daß eine solche Arbeit nachlässig und voll von Unrichtigkeiten hingeworfen und dann in der Klasse das Richtige oft nicht einmal erfaßt wird, und der schwächere Schüler wird auch auf jenem Wege besser geleitet, das Richtige zu erkennen. Aber andererseits muß man doch auch zugeben, daß dabei die volle Selbständigkeit der Arbeit und des Findens bei manchen gemindert ist und jedenfalls weniger deutlich festgestellt werden kann, inwiefern sie das Verlangte selbständig hätten finden können.

Aus dem vorhin Gesagten ergibt sich, daß den Klassenarbeiten, wenn sie auf einer gut gelegten Grundlage fußen, was selbständiges Tun, Übung im Können und Beurteilung der Schüler angeht, eine gewichtige Bedeutung zukommt. Bei jeder Klassenarbeit muß allerdings die schon mehrfach ausgesprochene Voraussetzung erfüllt sein, daß der Lehrer sich sagen kann: der normal angelegte Schüler, der seine Pflicht getan hat, muß sie machen können. Für den ordentlichen Schüler ist sie dann nur eine schriftliche Wiedergabe des im vorangegangenen Unterrichte Erfaßten und dann auch für den Lehrer ein wichtiges Mittel zur Beurteilung seines eigenen Erfolges und zu genauerer Erkenntnis der einzelnen Schülernatur. Und wenn jene Voraussetzung erfüllt ist, dann wird man auch nicht be-

haupten können, daß die Klassenarbeiten aufregend und schädigend wirken. Man kann dann auch in diesem Falle die Beobachtung machen, daß fast alle Schüler sich auf sie, selbst wenn sie häufig vorkommen, freuen als auf eine Kraftprobe, durch welche sie zu zeigen hoffen, was sie leisten. Ich halte es aber auch für innerlich berechtigt, daß der Lehrer, natürlich ohne Schaden für die festgesetzte Zahl der schriftlichen Arbeiten, die Klassenarbeit an dem Tage anfertigen läßt, wenn er seine Schüler hinreichend vorgebildet für sie glaubt. Es ist gar nicht nötig, daß er jenes an einem unendlich lange vorher dafür festgesetzten Tage tut.

Gegenüber allem nun, was man Lobendes über die Wichtigkeit und den Nutzen der Klassenarbeiten sagen kann, läßt sich nicht leugnen, daß sie bei den Eltern der Schüler nicht beliebt, vielmehr ein Gegenstand großer Abneigung geworden sind, welche sich vielfach auf die Lehrer und die Schule übertragen hat. Eltern und Schüler sind vielfach durch sie in nicht geringe Aufregung versetzt worden. Dies beruht wohl auf zwei Gründen. Erstens auf einer unrichtigen Behandlung jener Arbeiten als solcher. Es ist ja wahr, daß jene Arbeiten vielfach dazu verwandt worden sind, um eine große Menge von Schwierigkeiten und ungewöhnlichen sprachlichen Eigentümlichkeiten vorzuführen, daß es eben Aufgaben waren, welche an das Können des Schülers zu hohe Anforderungen stellten. Wenig günstige Ergebnisse waren dann die Folge. Und zu letzteren hat vielfach nicht nur die Art der Arbeit geführt, sondern auch die Art ihrer Beurteilung. Es gilt nämlich dabei, sich nicht nur frei zu halten von schwächlicher und unerlaubter Nachsicht, sondern auch von einer Strenge, welche es nach der anderen Seite nicht versteht, die Fehler richtig und sachgemäß abzuschätzen, und vielleicht eine Arbeit, welche bei besonnen wägender Beurteilung genügend wäre, zu einer mangelhaften erklären will. Es gilt da in richtiger Weise zu unterscheiden zwischen schweren und leichten Fehlern: also zwischen dem, was der Schüler unbedingt wissen muß, weil es unendlich oft vorgekommen, weil es Aufgabe der Klassenstufe, weil es sehr wichtig ist, und dem, was schwieriger für sein Verständnis, was zwar oft gesagt, aber wesentlicher Aneignungsstoff erst späterer Stufen, was nebensächlich ist. Zu diesem letzten gehören auch manche orthographische Fehler im Lateinischen auf unteren Stufen. Gebe ich ferner beispielsweise in einer Klassenarbeit ein dem Schüler unbekanntes Wort an und buchstabiere es sogar, so habe ich doch kein Recht, es als Fehler anzurechnen, wenn er es nun doch falsch schreibt. Der zweite Grund hängt mit dem ersten zusammen. Es hat Erbitterung hervorgerufen, daß nach den Klassenarbeiten, die dann meistens auf die angegebene Weise ganz ungünstig oder wenig günstig ausgefallen waren, fast ausschließlich das Können des Schülers beurteilt worden ist. Man kann dieses Verfahren verstehen: erstens, weil es bequemer und leichter ist, zweitens, was ich mehr betonen möchte, und worin ich auch eine gewisse Berechtigung finden kann: weil die Klassenarbeiten vor allem einen objektiveren, klareren, unanfechtbaren Beweis für das Wissen und Können des Schülers zu geben scheinen. Und sie vermögen in der Tat zu zeigen, und zwar um so besser, je mehr sie den oben an sie gestellten Anforderungen entsprechen, wie sehr ein Schüler das Gelernte aufgenommen, begriffen und behalten hat. Wir sehen dies sogar oft daran, daß manche Schüler, welche in mündlichen Leistungen nicht so

rasch und sicher das Richtige zu treffen vermögen, vor allem infolge einer nervösen Naturanlage, bei schriftlichen Leistungen Besseres bieten. Die Klassenarbeiten haben weiterhin das voraus, daß sie zu jeder Zeit zeigen und erkennen lassen, welcher Art die Leistung des Schülers war; sie ermöglichen immer wieder eine eingehende Nachprüfung, während man dann in bezug auf mündliche Leistungen bloß eine Nummer hat. Aber troß alledem hat sich schon seit einiger Zeit der Widerspruch mit Recht dagegen gerichtet, daß das Urteil über den Schüler allein auf die Klassenarbeiten gegründet werde, und man hat mit Recht darauf gedrungen, daß daneben auch die mündlichen Leistungen zu dem ihnen zukommenden Rechte gelangen. Man muß dieses Verlangen schon deshalb als berechtigt ansehen, weil letztere über einen so großen Teil der Unterrichtszeit sich erstrecken. Allerdings, um sie richtig bewerten zu können, dazu gehört die Fähigkeit, den Schüler scharf beurteilen zu können, sich auch bei den mündlichen Leistungen nicht von ihm täuschen zu lassen, es zu verstehen, die selbständige Leistung von der rein reproduktiven zu unterscheiden. Nicht jede mündliche Leistung ist für die Erkenntnis des Wissens des Schülers von gleicher Bedeutung. Manche zeigen uns bloß, inwiefern einer Fleiß und Aufmerksamkeit den Anforderungen und Ergebnissen des Unterrichtes entgegenbringt, und sind daher vor allem für unser Urteil nach dieser Richtung wichtig und festzuhalten. Um also auch aus den mündlichen Leistungen einen sicheren Schluß auf das Können des Schülers zu gewinnen, müssen wir bestrebt sein, so viel wie nur möglich auch solche zu erlangen, welche uns einen tieferen Einblick in sein Wissen verschaffen. Ich habe auch noch von letzterem abgesehen stets in den Klassen, wo grammatischer Unterricht neben solchem in der Lektüre einherging, doppelt und gesondert Buch geführt über die Leistungen auf beiden Gebieten und zwar, indem ich bei jenen trennte zwischen eigentlichem Wissen in grammatischen Regeln und dann deren Anwendung bei der Übersetzung in die Fremdsprache, indem ich bei diesen trennte zwischen Wiederholungsleistungen und solchen in selbständigem Übersetzen. Wo wir so in bewußter Absicht auf die mündlichen Leistungen achten, da werden wir, meine ich, auch aus ihnen ein Bild gewinnen, mit welchem Grade von Eifer und Einsicht der Schüler dem Unterrichte folgt; wir werden zu einer Vorstellung darüber gelangen, welches der Stand seines Wissens ist. Zu größerer Klarheit, zu augenfälliger und offensichtlicher Begründung wird dieses Urteil dann durch richtig veranlagte Klassenarbeiten geführt werden. Sind aber so alle Bedingungen erfüllt, welche zu einer richtigen Bewertung der schriftlichen wie der mündlichen Leistungen gestellt werden müssen, dann glaube ich auch sicher sein zu können, daß kein tieferer Zwiespalt zwischen diesen und jenen für den Zweck, den Schüler richtig zu beurteilen, sich geltend machen kann, und das ist das Ziel, welches wir stets im Auge haben müssen. Denn, wenn wir den wahren Interessen der Schule und der Schüler dienen wollen, dann darf unser Standpunkt nicht sein: die schriftlichen Arbeiten sollen fortan bei der Beurteilung der Schüler zurücktreten, noch auch: die mündlichen Leistungen sollen unterschiedslos ihnen gleichgestellt werden, sondern: aus den einen wie aus den anderen soll infolge richtiger Abschätzung in sicherer Übereinstimmung das zutreffende Urteil über den Schüler sich ergeben.

2. Literaturgeschichte und Lektüre im deutschen Unterricht.

Von **Ernst Hermann** in Baden-Baden.

Neulich besuchte mich ein von Berlin hierher übergesiedelter Arzt, der seinen Sohn der Prima des Gymnasiums anvertraut hatte. Er beklagte sich über vieles, am meisten aber über den Betrieb des deutschen Unterrichtes. „Mein Gott", sagte er, „wir wußten doch als Primaner so ziemlich mit der ganzen deutschen Literaturgeschichte Bescheid. Wir kannten nicht nur Nibelungenlied und Gudrun, sondern auch das Ludwigs- und das Annolied, die Eneide und den Iwein, die Minne- und Meistersänger, den Sachsen- und Schwabenspiegel, die Schweizer und die Anakreontiker, die Schwäbische Dichterschule." — Meinen Sie Uhland und Justinus Kerner? fiel ich ihm in die Rede. „Freilich", erwiderte er, „aber auch Tafel, Osiander und Schwab." Nun, sagte ich, die werden auch in Süddeutschland von den Schülern verehrt, freilich mehr als Nothelfer in Übersetzungsnöten, als Eselsbrücken oder, wie man hier sagt, Schläuche. Und darf ich fragen, welche Dichter Sie als Anakreontiker bezeichnen? „Ja, wer kann die Namen alle behalten; Götz und Uz hießen die Kerle, glaube ich." Die habe ich auch vor 50 Jahren nennen hören, als ich die Prima besuchte. Aber unser Lehrer pflegte solche Sterne dritten und vierten Ranges mit dem klassischen Wort abzutun: Er war ein sehr lieber Mann und hat uns auch etwas Schriftliches hinterlassen. „Nun ja", schmunzelte der Berliner, „auf die verzichte ich am Ende auch. Wenigstens weiß ich nicht viel mehr von ihnen als Ihr alter Lehrer. Aber unbegreiflich finde ich, daß man jetzt nicht nur in Süddeutschland, sondern auch bei uns, je fünf bis sechs Wochen auf Goethesche und Schillersche Dramen verwendet, die man doch am besten durchs Theater kennen lernt und zu deren Verständnis man der Schule gar nicht bedarf. Unsere Schulen sind doch nicht dazu da, die Jungens zu Dichtern heranzubilden." Ich gab ihm zu, daß man vielfach im deutschen Unterricht von einem Extrem zum anderen übergesprungen sei. Früher stand die Lektüre im Dienste der Literaturgeschichte; jetzt soll sich die Literaturgeschichte der Lektüre unterordnen. Das Leben des Dichters, der Zusammenhang des Lebens und des einzelnen Werkes mit der Zeitgeschichte, die Besprechung der Gattung, zu der das Werk gehört, das läßt sich ja alles ohne Zweifel mit der Lektüre in Verbindung bringen; aber während dadurch das Kunstwerk zu sehr mit Nebensächlichem belastet wird, erhält man auch kein deutliches Bild des Entwickelungsganges der Literatur. Gleichwohl steht es fest, daß wir den Schülern nichts Besseres ins Leben mitgeben können als das Verständnis unserer Meisterwerke. Die Lektüre muß von Anfang bis zu Ende im Mittelpunkt des deutschen Unterrichts stehen. Sie muß die Sprache regeln und heben, muß nationale Denkart bilden, Gesittung und Charakter stärken. Sie gibt den Stoff zur mündlichen und schriftlichen Reproduktion, in der sich erst zeigt, ob der Unterricht gute Früchte getragen. Nur wenn unsere Schüler und Schülerinnen Liebe und Verständnis unserer Klassiker mit ins Leben nehmen, wenn sie Iphigenie und Hermann und Dorothea, Wallenstein und Tell, die Blüten unserer Lyrik aus alter und neuer Zeit usw. zu ihrem geistigen Eigentum gemacht und aus freier Neigung,

was ihnen am meisten zusagt, auch im Wortlaut dem Gedächtnis eingeprägt, wenn sie so ihre eigene mündliche und schriftliche Sprache an den besten Mustern geschult haben, nur dann hat der deutsche Unterricht sein Ziel erreicht.

Aber wird damit die Literaturgeschichte nicht zu tief herabgesetzt? Die Weltgeschichte begnügt sich nur auf der unteren Stufe mit biographischen Charakterbildern nach der Art des Cornelius Nepos oder Plutarch. Sollen's unsere Schüler in der Literaturgeschichte nicht weiter bringen? Hat unser Berliner nicht recht, wenn er sich beklagt, daß sein Sohn die Anstalt verläßt, ohne z. B. von Opitz mehr als den Namen zu kennen, von Opitz, der sich doch im 17. Jahrhundert ebenso großer Anerkennung erfreute als Goethe im neunzehnten? Ist es des Volkes der Dichter und Denker würdig, daß es auf die zusammenhängende politische Geschichte so viel Zeit und Kraft verwendet, während die Geschichte der poetischen Nationalliteratur nur gelegentlich gestreift, aber nie in ihrer inneren Verbindung vorgetragen wird? Können nicht schon auf der unteren und mittleren Stufe der Lektüre kurze biographische Notizen im Lesebuch beigegeben werden, die auf die zusammenhängende Darstellung vorbereiten? In Obersekunda, spätestens in Prima, tritt dann die zusammenhängende Darstellung der Literaturgeschichte selbständig neben die Lektüre. Gelehrter Notizenkram und ein Ballast längst vergessener Namen sind freilich zu meiden. Aber was immer bedeutend auf das geistige Leben der Nation gewirkt hat und noch fortwirkt, das muß in zusammenhängender Übersicht von Ulfilas bis auf Kleist und Grillparzer dem Schüler bekannt werden.

Ein Leitfaden wie Egelhaafs Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte oder Kochs Geschichte der deutschen Literatur (in der Sammlung Göschen) kann dabei gute Dienste leisten, aber unentbehrlich ist er nicht. Dem Primaner, der dem Unterricht mit Verständnis und Interesse folgt, genügt auch in der Regel ein solches Schulbuch ebensowenig, wie dem Freunde der Weltgeschichte der Auszug von Ploetz. Schulbücher sind zu Repetitionen vorzüglich; aber man nimmt sie nicht mit aus der Schule ins Leben. Dagegen hat mich z. B. Vilmars Literaturgeschichte trotz ihrer Einseitigkeit nun schon mehr als ein halbes Jahrhundert treu begleitet, und Gervinus ist mir, seit ich angefangen habe zu unterrichten, ein unerschöpflicher Quell der Belehrung und Anregung gewesen. Fragt mich aber heute ein Sekundaner oder Primaner, welche größere Literaturgeschichte ich ihm empfehlen könne, so nenne ich ihm aus voller Überzeugung die Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Von Prof. Dr. Friedrich Vogt und Prof. Dr. Max Koch. Zweite, neubearbeitete und vermehrte Auflage. (Leipzig und Wien. Verlag des Bibliographischen Instituts. 1904.) Es gibt nicht leicht ein Werk, das jungen und alten Freunden der Literatur größere Freude machen könnte. Mag man auf die äußere Ausstattung dieser zwei stattlichen Halblederbände blicken mit ihren 141 Abbildungen im Text, 27 Tafeln in Holzschnitt, Kupferstich und Farbendruck, 2 Buchdrucktafeln und 32 Faksimilebeilagen, oder auf die Behandlung des Materials: das Werk steht durchaus auf der Höhe der Zeit und zeigt jene Vertrautheit mit der wissenschaftlichen Forschung unserer Tage, wie man sie eben nur bei Universitätslehrern findet, die im Mittelpunkt des literarischen Lebens stehen und ihre ganze Zeit und Kraft ihrem speziellen

Fachstudium widmen können. Daß sich die Professoren Vogt in Marburg und Koch in Breslau in die Arbeit geteilt haben, gereicht bei dem mächtigen Umfang, den die Spezialforschung auf diesem Gebiet angenommen, der Gründlichkeit der Leistung nur zum Vorteil. Die subjektive Geschlossenheit und das fortreißende Pathos der Schererschen Literaturgeschichte darf man freilich von einem solchen Handbuch nicht erwarten. Nicht darauf kommt es den Verfassern an, daß wir ihren eigenartigen Standpunkt, ihren Geist und Witz kennen lernen; sie wollen den Leser mit unserer Literatur bekannt machen. Sie drängen uns ihr Urteil nicht auf, sondern lassen uns durch ausführliche Inhaltsangaben und charakteristische Proben ein eigenes Urteil gewinnen. Auch die Illustrationen dienen diesem Zweck. Porträt und Handschrift der großen Autoren, treue Nachbildungen der Originaltexte oder der geweihten Stätten aus alter und neuer Zeit, prächtige Farbendrucktafeln usw., sind ebenso lehrreiche als schöne Beigaben zum Text. Die zahlreichen Originalnachbildungen mittelalterlicher Handschriften, durchweg aus Werken entnommen, die der Entstehungszeit der Dichtungen nahe liegen, lassen die Entwickelung unserer Schrift von den Runen bis zum Buchdruck überschauen. In der zweiten Auflage ist die Zahl der Abbildungen noch vermehrt. Wir finden da auch die scharf geschnittenen Porträts der hervorragenden Schriftsteller der Gegenwart, z. B. Sudermanns und Hauptmanns. Eine sehr erwünschte Beigabe für forschende Leser sind ferner die Literaturnachweise, die in ganz objektiver Zusammenstellung die besten Ausgaben und das Wichtigste aus der betreffenden Bibliographie enthalten. Aber sehr viel wertvoller als Abbildungen und Beigaben ist der Text der Literaturgeschichte. Den Verfassern ist über der Vielseitigkeit ihres Wissens die aufrichtige Freude an allem Großen und Schönen keineswegs verloren gegangen. Sie haben sich in die Meisterwerke unserer Literatur eingelebt. Und sie sind selbst Dichter, wie man schon aus dem außerordentlichen Geschick sieht, mit welchem Vogt Alt- und Mittelhochdeutsch in unsere Sprache zu übertragen weiß, oder aus dem Enthusiasmus, den Koch den Kämpfen und Siegen Richard Wagners widmet. Nicht jeder Leser wird die Überzeugung Kochs teilen, daß „Bayreuth die auf der Erde einzige Stätte sei, wo nur die edelste Kunst um ihrer selbst willen, ohne jede unkünstlerische Nebenabsicht, gepflegt werden soll und gepflegt wird“. Nicht jedem Gebildeten sind Chamberlains Grundlagen des 19. Jahrhunderts und Heinrich von Steins Dichtungen eine Bürgschaft dafür, „daß wir erst im Anfang der tieferen Wirkungen stehen, die von dem Bayreuther Meister ausgehen sollen“. Ohne Sympathie und Antipathie läßt sich eine lebensvolle Literaturgeschichte nicht schreiben, ein lebensvoller Unterricht nicht geben. Die Hauptsache bleibt, daß der Maßstab, nach welchem die künstlerische Größe beurteilt wird, im wesentlichen der ästhetische ist, und in dieser Beziehung läßt die Literaturgeschichte von Vogt und Koch nichts zu wünschen übrig.

Einem sehr viel engeren Leserkreise ist Bachmanns Literaturkunde für Präparandenanstalten bestimmt[1]). Welche Ausdehnung und

[1]) Literaturkunde. Eine Vorstufe zu Dr. K. Heilmanns Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Für den Gebrauch in Präparandenanstalten bearbeitet von Julius Bachmann, Königl. Seminar-Oberlehrer. Ferdinand Hirt, Breslau 1901.

Bedeutung der deutsche Unterricht in den Präparandenanstalten für die preußischen Seminare durch die Lehrpläne vom 1. Juli 1901 erhalten hat, kann man schon aus dem früher besprochenen mächtigen dreibändigen Lesebuch von Heydtmann-Clausnitzer entnehmen. Ein großer Teil dieses gewaltigen Materials muß der Privatlektüre überlassen werden, und trotzdem bleibt für die Schule noch so viel übrig, daß die feste Aneignung und Beherrschung des Stoffes ohne streng methodische Anleitung fast unmöglich ist. Eine solche Anleitung bietet Bachmanns Literaturkunde. Sie teilt die Dichtung, wie üblich, in die drei Hauptgattungen der epischen, lyrischen und dramatischen, sie gliedert die lyrische Dichtung in die didaktische (Fabel, Parabel, Allegorie), die rein epische (Sage, Legende, Märchen, poetische Erzählung, Idylle) und die Epik des Gefühls (Balladen und Romanzen); die lyrische Dichtung wird in die Lyrik der Empfindung, der Betrachtung, der Begeisterung und die Gedankenlyrik geteilt; als dramatische Dichtungen werden Schauspiel, Trauerspiel und Lustspiel unterschieden. Die Beispiele für die einzelnen Dichtungsarten sind im Anschluß an Gude, Leimbach und andere recht verständig erläutert; in der Auswahl folgt der Verfasser meist den neu erschienenen Lesebüchern. Zu der sehr eingehenden und vortrefflichen Besprechung des Liedes von der Glocke ist eine hochwillkommene Zugabe eine Anschauungstafel für den Glockenguß, gezeichnet von Dr. L. Rain. Für den Schulgebrauch gehört zu dieser verkleinerten Abbildung die große, in acht Farben hergestellte Tafel in Perthes' Verlag. Eine andere sehr brauchbare Illustration ist die verkleinerte Wiedergabe der großen Schulwandkarte zu Schillers Tell von E. Vogt (Breslau, Morgenstern). Kurze Notizen über das Leben der Dichter schließen sich an die Erläuterungen. Neben dem Tell ist Uhlands Ernst von Schwaben recht brauchbar für die Schüler verarbeitet. Eine angenehme Abwechslung wird durch die Zusammenstellung der neueren Dichterschulen (Hainbund, Romantiker und ihre Gegner, Dichter der Befreiungskriege usw.) geboten. Ein kurzer Abriß der deutschen Verslehre bildet den Schluß des Werkes, das Präparanden aller Art zur Einführung in die Literatur zu empfehlen ist.

Der Literatur vorauf geht die Sprache; sie ist die Mutter der Literatur. Wer recht gründlich zu Werke geht, schickt deshalb der Geschichte der Literatur einen Blick auf die Geschichte der Sprache und der Sprachen voraus. Er kann dabei an Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache anknüpfen, die als 16. Bändchen unter den Neudrucken pädagogischer Schriften[1]) erschienen ist. Herder behandelt in dieser Preisschrift die beiden Fragen, ob die Menschen durch ihre natürlichen Fähigkeiten imstande waren, die Sprache zu erfinden, und auf welchem Wege das am füglichsten geschehen konnte. Die Menschen, so lautet seine Antwort, konnten nicht nur, sondern mußten als vernunftbegabte Wesen zur Sprache kommen. Wie er das in seiner poetischen Weise mehr ahnend und andeutend als überzeugend ausführt, zeigt freilich den gewaltigen Unterschied zwischen der exakten Forschung unserer Zeit und

[1]) Herausgegeben und mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen von Dr. Theodor Matthias, Oberlehrer am Königl. Realgymnasium in Zittau. Leipzig 1905, Brandstetter.

den hochfliegenden Phantasmen des 18. Jahrhunderts. Heute gibt man zu, daß sich Philosophie, Sprachvergleichung und Physiologie bis jetzt vergebens abgearbeitet haben, das Problem zu lösen, warum nun gerade diese Laute diesen Begriff ausdrücken. Man fragt daher auch weniger nach dem Ursprung als nach dem Bestand der verschiedenen Sprachen. Wer das Wichtigste aus der heutigen Sprachwissenschaft kurz und gut zusammenhaben möchte, der sei auf Nr. 59 der Sammlung Göschen verwiesen: Indogermanische Sprachwissenschaft von Dr. Rudolf Meringer, k. k. o. ö. Professor an der Universität Graz[1]). Das vortreffliche kleine Werk enthält mehr, als der Titel verspricht. Das erste Hauptstück, etwa ein Drittel des Ganzen, sieht vom Indogermanischen ab und behandelt ganz allgemein die Vorgänge beim Sprechen überhaupt, also die Tätigkeit der Sprechwerkzeuge, das Denken, das dem Sprechen vorausgeht, und die Anordnung des Sprachstoffs in der Seele. Weiterhin wird im historischen Teil die fortwährende Veränderung der Sprache nach den verschiedensten Seiten hin dargelegt: die Dialekte, die Sprachmischung, die Arten, die früheren Meinungen über die Entwickelung und das Ergebnis der heutigen Forschung über den Ursprung der Sprache. Dieser erste Teil kann für den Schulgebrauch die besten Dienste leisten. Der zweite bietet für begabte Schüler eine ebenso kurze als ausreichende Grammatik der indogermanischen Grundsprache.

Jedenfalls muß in höheren Schulen irgendwo und irgendwann die Frage nach der Sprache und den Sprachen, nach ihrem Ursprung und Bestand aufgeworfen werden. Solange die philosophische Propädeutik noch als Unterrichtsfach galt, fand die Sprachenfrage in der Psychologie ihre Erörterung. Heute kann sie an die Spitze des höheren Geschichtsunterrichtes oder der Literatur gestellt, sie kann unter Umständen auch mit der deutschen Lektüre verknüpft werden. Cauers Deutsches Lesebuch für Prima bietet z. B. in der Rede von G. Curtius über Philologie und Sprachwissenschaft und in Jakob Grimms Abhandlung über den Ursprung der Sprache eine vortreffliche Grundlage. Der Lehrer wird daneben, da er doch etwas mehr wissen muß, als im Lesebuch steht, an Herder und Meringer freundliche Führer haben.

Daß im übrigen die Lektüre der Meisterwerke nach wie vor im Mittelpunkt des deutschen Unterrichtes steht, wird schon durch die immer zahlreicher werdenden Schulausgaben bewiesen. Cotta hat seinerzeit damit einen vielversprechenden Anfang gemacht, namentlich in den von J. W. Schäfer besorgten Bändchen, und seine Lorbeeren haben seitdem die großen und kleinen Verleger nicht ruhen lassen. Teubner, Göschen, Freytag, Perthes, Hendel, Schöningh usw.: wer zählt die Völker, nennt die Namen! Der eine glänzt durch die solide Ausstattung, der andere durch die reichhaltigen Kommentare, ein dritter durch Billigkeit, der vierte faßt vorzugsweise die höheren Töchterschulen ins Auge; der Lehrer aber gleicht dem grauen Freunde, der sich, vor die Wahl zwischen so viel duftende Heuhaufen gestellt, für keinen entscheiden kann und lieber zu dem schlichten Text zurückkehrt. Soll's aber doch einmal zur Erleichterung für Lehrer und Schüler eine Ausgabe mit Einleitung und Kommentar sein, so sind

[1]) Dritte durchgesehene Auflage mit vier Tafeln. Leipzig 1903, Göschen.

neben Cotta die Sammlung Göschen und die im Teubnerschen Verlage erschienenen Gräserschen Schulausgaben klassischer Werke besonders empfehlenswert. Die Teubnerschen Hefte sind zwar nicht fest und schön gebunden wie die der Sammlung Göschen, sondern in Aktendeckel geheftet; dafür ist der Preis geringer (Teubner 50 Pfg., Göschen 80 Pfg.); im übrigen aber leisten Einleitung und Anmerkungen, was man immer von einer Schulausgabe verlangen kann. Die mir vorliegenden Hefte: Minna von Barnhelm, herausgegeben von Dr. Franz Streinz, und Laokoon von Karl Jauker, sind in dieser Beziehung musterhaft und fassen vortrefflich zusammen, was man sonst auf sehr verschiedenen Gebieten suchen muß. Dem Laokoon ist ein sehr charaktervolles Bild der Gruppe beigegeben. Daß der Text dem Bedürfnis der Schule angemessen, kleine Anstößigkeiten in der Minna ausgelassen, im Laokoon die Zitate aus fremden Sprachen übersetzt, die letzten Stücke nicht aufgenommen sind, ist ganz in der Ordnung; Schulausgaben sind dazu da, Schwierigkeiten zu heben, die mehr Zeit und Mühe verursachen als Frucht einbringen. Eine Eigentümlichkeit der Gräserschen Schulausgaben ist noch darin zu finden, daß die österreichischen Schriftsteller darin eine bedeutende Stellung einnehmen, die in den Schulen des Deutschen Reiches mehr als billig zurückgestellt werden. Collin, Gentz, Grillparzer, Lenau und die österreichischen Dichter des 19. Jahrhunderts haben hier eine angemessene Vertretung gefunden. Von Dichtern in fremder Sprache sind Homer, Molière und Shakespeare aufgenommen.

Hätte die Hauptleuchte der österreichischen Pädagogik und Philologie, Prof. Otto Willmann, die Auswahl der klassischen Meisterwerke für den Schulbedarf zu treffen gehabt, so würde sie nicht ganz so wie die Gräsers ausgefallen sein. Ich habe im 7./8. Hefte des Pädagogischen Archivs Herrn Willmann mit den großen Scholastikern des 13. Jahrhunderts verglichen, und er hat mir zum Dank dafür seine Abhandlungen zur Erziehungs- und Unterrichtslehre übersandt, die unter dem Titel „Aus Hörsaal und Schulstube“ bei Herder in Freiburg erschienen sind. Das Pädagogische Archiv hat über den reichen Gehalt dieser Sammlung bereits eingehend berichtet. Mir war es besonders interessant, Willmanns Urteil über einige viel umstrittene Stücke der Schullektüre kennen zu lernen. Am schlimmsten kommt Lessings Nathan bei ihm weg. Die Toleranz, die hier gepredigt wird, ist nach Willmann die schlimmste Intoleranz. Der lustspielartige Schluß des Dramas macht ihm den Eindruck der Demaskierung nach einer Mummerei. „Man erwartet förmlich, daß der Jude den Kaftan, der Sultan den Jamerlonk, der Ritter den Mantel ablegen und alle das Schurzfell antun, Kelle und Hammer ergreifen und die Loge zu den drei Ringen konstituieren werden; mehr als vermummte Freimaurer waren sie ja von vornherein nicht.“ Lessing kämpft nach Willmann für den Indifferentismus; bei ihm ist die Religion um so besser, je weniger sie Religion ist. Es verlohnt sich, Willmanns Stellung zu der Parabel von den drei Ringen der Lessingschen gegenüberzustellen. Willmann versteht unter Religion die Ausstattung des Menschengeschlechtes mit übernatürlichen Geistesgütern. Diese fanden nicht überall die rechte Hut; der goldene Ring wurde in der Heidenwelt mit fremden Elementen verschmolzen; nur dem Volke des Alten Testamentes blieb er als schlichter

Goldreif anvertraut. Aber erst im Christentum erhielten die für das ganze Menschengeschlecht bestimmten übernatürlichen Heilsgüter ihre volle Wirkung; es besitzt den Ring, der die Wunderkraft hat, die Menschheit zu erlösen. In der Ringparabel der Gesta Romanorum, die Willmann sehr viel tiefer und gehaltvoller findet als die Lessings, erhalten alle drei Söhne goldene Ringe, aber der eine außerdem Grundbesitz, der andere Schätze, der dritte zur Entschädigung dafür, daß er auf Erbland und Reichtum verzichten muß, in seinem Ring die Kraft, Kranke und Leidende jeder Art zu heilen. So haben die Juden das gelobte Land bekommen, die Sarazenen die Schätze der Welt, die Christen die heilkräftige Wirkung ihres Glaubens für Leib und Geist, den Siechen- und Seelentrost. Etwas von dem echten Golde, so fügt Willmann hinzu, ist in allen Ringen; sie sind nicht gefälschte Nachahmungen, und die religiösen Menschen sind nicht betrogene Betrüger. Ein gläubiger Jude und Moslem ist gottgefälliger als ein ungläubiger Christ. Die Aufgabe der christlichen Kirche aber besteht darin, die unedlen Zusätze aus den anderen Ringen auszuschmelzen, bis einst der eine Ring die ganze Menschheit umschließt, ein Hirt und eine Herde!

Wer mit diesem Maßstab an die Meisterwerke unserer klassischen Literatur herantritt, wird freilich nicht viel Gutes finden. Goethes Götz von Berlichingen hat nach Willmann zwar das Verdienst, das Interesse an den vielgeschmähten Lebensformen der alten Zeit erweckt zu haben; aber das Rittertum des braven Götz hat eine Beimischung von Rousseauschen Freiheitsideen und phantastischen Zukunftsidealen bekommen, durch welche der Held nur scheinbar idealisiert wird. „Der historische Götz steht trotz all seiner Ausschreitungen sittlich höher als der Goethesche, da in jenem die großen Ideale des Rittertums noch nachwirken, welche bei diesem durch die Wahngebilde einer der Revolution entgegentreibenden Zeit ersetzt werden.“

Noch schlimmer kommt Faust bei Willmann davon. Im ersten Teil zeigt zwar Faust noch Erinnerungen an den Glauben seiner Kindheit; die Andacht der Gemeinde, welche die Auferstehung des Heilands feiert, steht im wirksamsten Gegensatz zu der inneren Zerrissenheit des Grüblers, der in Tränen dahinschmilzt. Auch der natürliche Schluß des ersten Teils der Tragödie: die reuige Verführte wird begnadigt, den Verführer ziehen die höllischen Mächte mit sich, befriedigt das katholische Gewissen. Aber im zweiten Teil finden wir bei Faust von Reue, Buße, Sühne, von Einkehr in sich selbst keine Spur. Er wendet sich der Natur zu, dann dem klassischen Altertum, ohne zu bedenken, daß auch die Griechengötter Buße und Entsühnung verlangen. Schließlich gewinnt der vielumgetriebene Lebemann dem Dasein wieder Reiz ab, als er den Plan ausführt, den ihm abgetretenen, dem Meere abgewonnenen Grund in Ackerland zu verwandeln: das Menschheitsproblem erhält eine agrarische Lösung. Dabei begeht Faust nach Willmanns Bericht, der übrigens mit der Dichtung nicht im Einklange steht, ein Verbrechen, das sich den Freveltaten des ersten Teils würdig anreiht; Faust läßt die Hütte von Philemon und Baucis „und wohl ihre Bewohner zugleich verbrennen“. Auf diese „Handlung eines kirchenscheuen Tyrannen folgt aber jetzt kein donnerndes Her zu mir! aus des Teufels Munde, sondern der Gesang der Engel ertönt, die Faustens Unsterbliches in den

Himmel tragen, welchen ihm Phöbus und die Unsterblichkeitslehrer des Altertums, ein Pythagoras, ein Plato, erbarmungslos versagt hätten“.

Aus diesen Proben kann man entnehmen, wie es mit der Lektüre unserer klassischen Meisterwerke bestellt sein wird, wenn einmal die streng geschiedene Konfessionsschule an die Stelle der paritätischen tritt. In den evangelischen Anstalten wird man allerdings nicht mit gleicher Entschiedenheit die Romantiker an die Stelle der Klassiker setzen; aber Werke wie Nathan, Götz von Berlichingen und Faust werden auch da keine Stätte finden. Stellen wir Otto Willmann einen vielgelesenen, im Gebiet der allgemeinen Bildung und der Erziehungslehre nicht minder gefeierten evangelischen Schriftsteller zur Seite, den Berner Universitätslehrer Professor Dr. Hilty! Briefe [1]) ist der Titel eines neueren Werkes von ihm, dessen erste Hälfte die Kunst der Erziehung behandelt. Hilty bekennt sich mit derselben Entschiedenheit wie Willmann als gläubigen Christen, legt aber als Protestant mit kalvinischer Färbung weniger Wert auf die Zugehörigkeit zur Kirche als auf den festen Glauben. Auch ist's ihm fraglich, ob eine Einheit der äußeren Kirchenform bei allen zivilisierten Völkern möglich und wünschenswert wäre. Ihm ist nicht eine Herde und ein Hirt das Endziel der Religionsgeschichte. Aber einig sind beide darin, das Erdenleben als Vorbereitung auf das jenseitige zu betrachten. Ob sie darin recht haben, „das wird sich“, sagt Hilty, „nach Ablauf des gegenwärtigen Lebens zeigen, entweder dadurch, daß wir fortleben, oder daß alles zu Ende ist. Im ersteren Falle haben wir recht gehabt und werden uns besser dabei befinden; im letzteren erfahren wir niemals, daß wir im Unrecht gewesen sind, haben aber in diesem kurzen Erdenleben eine freudige Hoffnung gehabt, die uns und anderen das Leben um vieles leichter gemacht hat. Das ist auch schon etwas wert. Denn aus Hoffnungen und Erwartungen besteht ein großer Teil der Lebensfreude. Im Vorteil werden wir somit immer sein, wenn auch vielleicht beide Parteien die ganze Großartigkeit und Weitherzigkeit der göttlichen Gedanken nicht erfaßt haben“.

Auf dieses argumentum a tuto, wie es die alten Dogmatiker nannten, dürfte Willmann geringeres Gewicht legen. Dem Scholastiker steht's von vornherein fest, daß die Kirche die Trägerin aller überirdischen Heilswahrheiten ist. Nach Hilty muß die Theologie praktischer werden. Er will von keinem Glaubenszwang wissen. Nicht Dogmatik und Katechismuslehre können die kranke Welt heilen, sondern praktisches, anwendbares und beglückendes Christentum. Das muß die theologische Jugend auf der Universität studieren, um es dann lehren zu können; daneben eine Philosophie, die ebenfalls den Weg zu einem wahren und guten Leben und zu menschenwürdigen Zuständen im Staate zeigt. Hilty kämpft wie Willmann für eine idealistische Lebensauffassung im Gegensatz zu dem geisttötenden und charakterlosen Realismus unserer Zeit; aber der eine sucht das Heil in der Unterordnung unter den festen Organismus der römisch-katholischen Kirche, der andere im Glauben an Gott und Christus. Dieser Glaube ist allerdings eine Gnadengabe Gottes; die religiöse Er-

---

[1]) Briefe von Prof. Dr. Hilty. 1. bis 10. Tausend. Leipzig 1903, J. C. Hinrichs, Frauenfeld, Huber u. Co.

ziehung aber öffnet der stets bereiten Gnade den Weg, während sie die Hindernisse fernhält. Solche Hindernisse sind unter anderem die materialistischen Schriften, nach welchen die Welt durch Zufall entstanden ist und erhalten wird und der Mensch keinen anderen Lebenszweck hat, als eine kurze Zeit das Dasein, so gut es geht, zu genießen, wobei dann die größere List und Kraft den einzigen Rechtstitel bilden. Hilty betont mit Nachdruck die große Bedeutung der Lektüre für unsere Zeit. „Die meisten modernen Menschen sind nicht durch Erzieher oder Prediger, sondern durch Bücher zu dem gelangt, was den Wert und die Bedeutung ihres Lebens ausmacht.“ Damit kommen wir dann wieder auf die Hauptfrage, die hier zur Erörterung steht: Welche Stellung nehmen die Positiven der evangelischen Kirche zu unseren klassischen Meisterwerken ein, worin besteht nach Hilty die kanonische deutsche Lektüre für unsere höhere Schule und für die höhere Bildung überhaupt?

Die Antwort lautet: „In der deutschen schönen Literatur sind es Schiller, Uhland, teilweise Rückert, auch G. Freytag und Grillparzer, die der reiferen Jugend starke und gute Anregung bringen. Von Goethe eigentlich bloß Iphigenie und Tasso, das übrige hat für die Jugend keinen rechten Wert; selbst das Lieblingswerk und zugleich die Apotheose des deutschen Philisters, Hermann und Dorothea, nicht. Alle übrigen Werke von Goethe gehören in eine reifere Lebensperiode, und für einiges ist die Zeit überhaupt vorüber.“

Da ist also Lessing ganz beseitigt, den wir bisher nicht nur in der Literaturgeschichte als den mächtigsten Vorkämpfer für die Unabhängigkeit der deutschen Kunst verehrten, sondern auch als den Schöpfer unsterblicher Meisterwerke in Poesie und Prosa der reiferen Jugend vor Augen stellten. Ob sich ferner die Jugend besser dabei steht, wenn ihr der junge Goethe mit dem Götz, Werther, dem Faustfragment usw. entzogen wird, während ihr nur der vollgereifte Künstler bleibt in Werken, deren ganze Herrlichkeit sie noch nicht versteht, scheint mir auch sehr fraglich. Wer je mit herangereiften und durchaus nicht philiströsen Primanern Hermann und Dorothea gründlich durchstudiert hat, wird Hiltys Urteil nicht unterschreiben.

Wundern kann man sich freilich nicht über diese romantische Verkennung eines Werkes, das nach Schiller der Gipfel unserer ganzen neueren Kunst ist, wenn man aus Hiltys Briefen weiterhin erfährt, daß ihm Dante unter allen Dichtern des In- und Auslandes am höchsten steht. Der Wert der Göttlichen Komödie liegt nach Hilty in der ebenso wahrhaften als poetischen, den Leser weit mehr als irgend eine religiöse oder kirchliche Abhandlung anregenden Darstellung menschlicher Gemütszustände und Entwickelungen, welche nach abwärts zur zunehmenden geistigen Verfinsterung, oder nach aufwärts zum Licht und wahren Leben führen. „Darin ist das Gedicht, als literarisches Ganzes betrachtet, sogar der Bibel überlegen, die zwar wohl die einzelnen Seelenzustände noch unübertrefflicher beschreibt, aber nirgends einen solchen konsequent durchgeführten menschlichen Lebensgang zeichnet.“

Willmann setzt (Didaktik, 1. Band, S. 279 f.) die Bedeutung der Göttlichen Komödie nicht nur in die gewaltige Subjektivität des Dichters, der sein Wohl und Wehe, sein Lieben und Hassen in das Bild der Ober- und Unterwelt hineinwebt; die Dichtung ist zugleich ein Bild des Uni-

versums, ein Kommentar derselben, ist eine Enzyklopädie: „Alle Wissenschaften haben mit daran gearbeitet: Sozial- und Geschichtsphilosophie geben die leitenden Ideen, Astronomie und Physik schlagen das Gerüst des Riesenbaues, Altertumskunde liefert die Gestalten, besonders für den ersten Teil, Theologie und Scholastik, im Geist des großen Aquinaten gefaßt, den Gedankengehalt der beiden letzten; Geschichtskunde leitet allenthalben durch die Stätten, in denen sich Schuld und Verdienst der Menschheit aufgesammelt haben; Erd- und Naturkunde geben die Farben für die Bilderfülle, die sich durch das Ganze hindurchrankt."

Die Schriften von Willmann und Hilty wirken immer anregend. Aber gut ist's doch, daß sie einstweilen den Kanon der Schullektüre noch nicht festzustellen haben. Uns Deutschen kann die Göttliche Komödie nun und nimmermehr den Faust ersetzen. Und die himmlische Klarheit, die uns aus den Werken Lessings, Goethes und Schillers entgegenstrahlt, fördert und erfreut uns mehr als die mondbeglänzte Zaubernacht der Romantik.

II. Pädagogische Mitteilungen.

1. Studienprofessor?

Von Oberlehrer Dr. **Wehnert** in Dortmund.

Studienprofessor? So fragt ein Aufsatz der Preußischen Jahrbücher im Märzheft dieses Jahres. Im Gegensatz zu den Stimmen aus Oberlehrerkreisen, die bisher wach geworden sind, stellt sich dieser Aufsatz auf die Seite derer, die an den Titelbestrebungen unseres Standes nur lächerliche Seiten erkennen. Was schiert ihn Titel, was Rang und was Ehr'? Mit dem nach innen gekehrten Stolze, der den Oberlehrer vom Juristen unterscheidet, sieht der Verfasser, Herr Direktor Dr. Schwarz, im Philologenstande stolz die tüchtigsten, die fleißigsten, die gründlichsten Beamten. Die Arbeit an Seele und Herzen der Jugend ist ihm Lohn genug.

Dieser Aufsatz ist von den Preußischen Jahrbüchern aufgenommen worden. Wir glauben fast, nicht in die Irre zu gehen, wenn wir die Meinung der Jahrbücher in Schwarz's Aufsatz wiederfinden. Ist dieser Aufsatz imstande, die zur Erörterung stehende Frage, die den Oberlehrerstand beschäftigt, zu lösen? Mit einer Kritik der Zeilen des persönlich von mir hochgeschätzten Amtsvorgängers an der Oberrealschule in Dortmund will ich eine eigene Meinung zu verbinden suchen.

Wie unsicher Schwarz dasteht, zeigen Unklarheiten seines Aufsatzes, die mir aufgefallen sind. Er ist stolz auf seinen Stand, d. h. den idealen Stand. Die Arbeit in der Stille füllt sein großes Herz ganz aus. Dafür übt er an den Standesvertretern und der Wirklichkeit scharfe Kritik. Die Kunstbewegung und Jugendschriftenfrage z. B. haben sie sich ganz aus den Händen nehmen lassen. Nun, verehrter Herr Direktor, die Pädagogik haben wir uns auch aus den Händen nehmen lassen. Wir mußten es, wie mir scheint. Wer wie wir auf der Hochschule war, hat von dort

tiefgehende fachwissenschaftliche Interessen mitgenommen. Neben der Pflege dieser ist für pädagogische Fragen untergeordneter Art wenig Raum. Wer wissenschaftlich arbeitet, läßt die Lektüre der Jugendschriften gern anderen Leuten, die mehr Zeit dafür haben. Primaner unterrichten und Jugendschriften sondern, schließen sich aus.

Was soll eigentlich dieser Exkurs, der moderne Jugendschriften und Kunsterziehung behandelt, in einem Aufsatz über die Titelfrage? Es scheint, als sollten die Leser angeleitet werden, vor den Oberlehrern weniger Achtung zu haben. Nur äußere Gründe können es also sein, die diese uninteressierten Männer in die Titelfrage hineinführten; sie marschieren in der Arbeit nicht mehr voran; nun wollen sie wenigstens im Titel voranmarschieren. Bitte, Herr Direktor, Sie kämpfen gegen einen fingierten Feind. Wir leugnen gewiß nicht, daß sich unter uns der eine oder andere befindet, der Ärger hat, wenn die Reihe der neu ernannten Professoren unmittelbar vor ihm abschneidet; aber die letzten in einem Stande sind nicht die ersten; nach den ersten allein soll man sich richten, wenn man einen Stand beurteilen will. Die Mehrzahl der Oberlehrer lebt gewiß nicht von der Wertschätzung äußerlicher Rechte. Ich bin auf meinen Beruf gerade so stolz wie Sie. Ich sehe meinen Lohn gerade so wie Sie im Amte selbst. Meine Augen leuchten, wenn ich vor der Klasse stehe, und manches Wort wird in meinem Hause gesprochen, das sich um meine Schüler dreht. Aber alle Idealität ist relativ. Kein Oberlehrer ist so ideal, umsonst zu arbeiten. Ich glaube sogar, daß Sie Idealität und Streben nach Aufbesserung des Gehaltes für vereinbar halten. Was mich angeht, so wünsche ich dazu noch äußere Anerkennung meines Standes, und die garantiert mir in Preußen der Titel.

Weiter. Sie urteilen so leichthin über den Juristen und rühmen als Ideal das Gegenteil von dem mehr auf Äußerlichkeiten aufgebauten Beruf der Verwaltungsbeamten. Herr Direktor, ebenso wie es Banausenlehrer gibt, gibt es auch Banausen im Verwaltungsdienst; aber die Ideale, die wir haben, wenn wir die jungen Herzen bilden, die hat in demselben Maße der g u t e Jurist. Ich denke mir, daß viel Poesie im Streit um das Recht liegt. Wer von seinem Tisch aus für viele Hunderte von Menschen zu sorgen hat und in dieser Sorge seine Ideale zum Ausdruck bringen will, der steht dem stolzesten Oberlehrer an Seele des Berufes nicht nach. Juristenberuf kann tot sein wie Lehrerberuf. Sie werden wissen, wievielmal tötender unsere Arbeit sein kann, der junge, unmündige Seelen, die sich viel gefallen lassen, unterworfen sind, als ein Juristenamt, das von erwachsenen und vernünftigen Menschen kritisiert wird, wenn das Ideal darin nicht zum Ausdruck kommt. Ich habe immer gefunden, daß man mehr über Lehrer zu klagen hat, weil sie die Ideale verloren haben, als über Juristen.

Es ist also ein unwahrer Stolz, daß wir immer mehr Ideale haben wollen als andere Stände, besonders die Juristen. Der fleißigste, idealste Jurist nun wird nie seine Wichtigkeit und den Stolz auf seine Stellung verleugnen, auch im Titel nicht. Wie er, will auch ich in meinem Titel das Recht verkörpert sehen, das mir anderen Ständen gegenüber zukommt. Insofern bleibt es dabei, daß die Oberlehrertitelfrage nicht eine Ursache, kein Hebel für Hebung des Standes sein wird, sondern daß sich

in ihr die Folge dieser gewesenen Hebung zur Geltung bringen will. Wir wollen keine Titel, weil wir stolzer werden möchten und nach Ansehen trachten; wir sind stolz und haben unser Ansehen, wie sogar die von Ihnen zitierte Tochter des höheren Verwaltungsbeamten zugibt, und weil wir es haben auf Grund der Höhenlage unserer geistigen und sittlichen Funktionen, darum erbitten wir einen Titel, wie er uns gebührt.

Zweitens. An Ihrem Aufsatze will mir unklar erscheinen, ob Sie einen Kampf gegen die Titel überhaupt führen, oder nur gegen die Titel Studienprofessor usw., deren Verwendung für den Oberlehrerstand Ihnen unwahr, unzeitgemäß und unpraktisch erscheint. Sie scheinen gegen alle Titel zu sein. Ich kann diesen Standpunkt nur billigen und wäre der erste, der die Konsequenzen in diesem Punkte zöge, wenn ich in einem republikanischen Staatswesen, wie es Lübeck ist, mich befände. Sie sind glücklich, dem Auch-Professor entgangen zu sein. Warum nicht auch dem Auch-Dr.? Ist das kein Titel? Würden Sie ihn gern entbehren? Mir ist, wenn ich Ihr Urteil lese, zumute, als wären Sie an der Titelfrage zu wenig persönlich beteiligt. Wir wollen im Interesse der Kollegen, die nicht Dr. sind, einen Titel erringen; Sie sagen: macht den Dr. nach, oder bezahlt ihn wenigstens nach! Sie sind stolz, sehr stolz auf den Dr., ich auch. Nicht auf den Titel als solchen, wie ich hervorhebe, sondern auf den Titel als Ausdruck Ihres wissenschaftlichen Wertes. Das Streben nach Titeln nennen Sie unideal; gleichzeitig lassen Sie den Dr.-Titel vor Ihrem Namen niemals fort. Dr. zu sein verträgt sich mit Ihrem Ideal. Warum nicht auch ein anderer Titel? Warum nicht auch Professor? Der Dr. wird bekanntermaßen in vielen Fällen auf Verdienste hin verliehen, deren wissenschaftlicher Wert sich von den geistigen Vorzügen mancher zu Professoren ernannten Oberlehrer kaum unterscheidet. Wer auf den einen Titel stolz ist, sei es auch auf den anderen; am idealsten nenne ich den, der auf keinen Titel stolz ist, auch nicht auf den Dr. Wer auf den Dr. stolz ist und auf den Professor nicht, muß sich zunächst rechtfertigen, warum er das tut. Ganz auf den Titel verzichten nur Männer, die an der Spitze der Nation marschieren; Beamte rechnen dazu nie, so lange sie Beamte sind, auch Oberlehrer nicht. Keinen Titel haben zu wollen, ist in unserem Stande oft viel anmaßender und äußerlicher als das Umgekehrte. Man stellt damit Ansprüche an die Schätzung von seiten der Allgemeinheit, die nicht im Verhältnis stehen zu der Arbeit, die man in aller Stille, ungenannt, nur von den Schülern und ihren Eltern gekannt, verrichtet. Was Sie, Herr Dr., über Titelentäußerung sagen, kann sich nur ein Mann wie Ibsen, um einen zu nennen, gestatten. Ich erinnere mich hier mit Freuden an eine Auseinandersetzung, die ich einmal mit einem Ministerialrat hatte. Auf eine Eingabe und ebenso auf meine Visitenkarte hatte ich stolz und bescheiden nur meinen Namen geschrieben: „Noch sind Sie nicht so berühmt“, wies mich der Geheimrat zurecht. Meine Idealität erschien ihm als allergrößte Äußerlichkeit.

Nun zum Dritten. Ihr Aufsatz weckte vielleicht mein Mißverständnis. Sie wollten nur gegen die Studientitel kämpfen. Da gebe ich Ihnen in vielen Punkten recht. Studienrat, Studienprofessor, Studienassessor, Studienreferendar sind keine schönen Namen. Ich würde Verbindung mit Lehr vorschlagen. Wenn also Referendar ein Teil unseres Titels werden

sollte, so wüßte ich meine jungen Kollegen am liebsten Lehrreferendar genannt. Regierungs-, Gerichts-, Forst-, Bergreferendar scheinen die Betreffenden genannt nach der Tätigkeit des Richtens, des Durchforstens, nicht unmittelbar allerdings, sondern mittelbar. Unmittelbar geht der Name auf den Ort des Richtens und Regierens zurück. Den alten Lehrer sehe ich gern im Lehrreferendar wieder.

Zweitens stimme ich mit Ihnen darin überein, daß Sie über eine Entlehnung unserer neu erwarteten Titel aus den Amtsbezeichnungen der Juristen zunächst lächeln. Man glaubt ein selbständiger Stand zu sein und macht nicht gerne nach. Aber nenne mir einer bessere Bezeichnungen! Sage mir einer, über welchen aufstrebenden Stand nicht gelächelt worden ist! Noch heute nennt fein pointiert ein adliger Leutnant im Witzblatt Krupps Weltanlagen gern eine Blechfabrik. Zunächst mögen sie über uns spotten. Wenn wir stärker sind als der Spott, werden sie aufhören. Ich bedaure ein für allemal unsere Schulamtskandidaten, Hilfslehrer und Oberlehrer, denen kein Mensch auf den Titel hin ihre akademische Arbeit zu glauben braucht. Man muß sie nennen können. Schulamtskandidat heißt jeder Seminarist, der mit 20 Jahren sein Examen an einem Lehrerseminar bestand. Der Titel Oberlehrer kann auf pädagogische Verdienste hin jedem verliehen werden. Warum bleibt unsere wissenschaftliche Wertung im Titel unausgesprochen?

Für diesen Namen, den wir suchen, gilt es zunächst, Prinzipien aufzustellen. Nicht wir geben uns den Namen, sondern die Behörde. Wir haben das Urteil über unseren Wert in der Brust. Auf Grund unserer Selbstschätzung als eines in akademischer Arbeit groß gewordenen Standes wünschen wir einen Titel, der uns nach außen hin als solchen kenntlich macht. Wir suchen nach den Grundsätzen, die der preußische Staat überall da anwendet, wo ein neuer akademischer Stand, der noch keinen eigenen Titel hat, benannt wird. Will die Behörde einen akademischen Beamtengrad zum Ausdruck bringen, so nennt sie die zu Betitelnden zunächst mit dem Namen Referendar und Assessor. Diese Worte, auf uns angewandt, geben keinen unmittelbaren Sinn. Ganz wohl. Herr von Müller gibt auch keinen Sinn. Das ist nicht unsere Schuld, sondern Schuld der preußischen Behörden, die angefangen haben, akademische Bildung und Referendar-, Assessortitel zu verbinden. Wir sind von den Beförderten zuletzt gekommen. Vielleicht kommen andere nach uns. Wer weiß! Der Jüngere mag sich ärgern, daß er unselbständig ist. Die Unselbständigkeit, in diesem Falle im Titel liegend, ist auch uns unangenehm. Aber, wer höher will, muß zunächst immer Wege gehen, die andere schon gegangen sind. Das ist kein Ausdruck eigener Unselbständigkeit, das ist Notwendigkeit, wie sie in der Jugend eines Menschen oder Standes begründet liegt. Wollen wir die Geltung haben, die wir verdienen, dann müssen wir auf Grund der Prinzipien für Titelverleihung, wie sie in Preußen herrschen, unsere jungen Leute Lehrreferendar und Lehrassessor genannt sehen. Wenn die preußische Regierung diese Titel abschlägt, dann tut sie es ganz gewiß nicht, um die Überhäufung mit Referendartiteln oder um unklare, sachlich nicht passende Titel zu vermeiden: dann will sie uns nicht als so groß anerkennen, wie wir es zu sein glauben; und wenn wir unterliegen, dann sind wir noch nicht so groß.

Am schärfsten in dem Artikel ist der Vorwurf der Unwahrheit, der gegen die Übertragung der Titel Referendar und Assessor auf das Leben der Schule gewagt wird. Unwahr soll bedeuten, daß diese Titel, einer Beamtenaristokratie entnommen, auf die Schuldemokratie nicht ohne Zwang übertragen werden können. Ich bitte Sie, folgendes zu überlegen. Der Staat bedarf der Erziehung seiner Söhne; er bedarf weiter der Korrektur des bürgerlichen und sittlichen Verhaltens seiner Erwachsenen. Erziehen sollen die Schulen, korrigieren die Gerichte. An der Schule sind Beamte gerade so gut, wie an den Gerichten. Der Referendar wird in die Praxis des Richterberufes eingeführt; er berichtet nicht sowohl, als daß er Protokolle führt und Urteile ausarbeitet. Der Assessor ist Hilfsrichter. Der Richter steigt auf in den Stand der Amtsgerichtsräte. Was ist nun unwahr daran, daß man vorschlägt, den werdenden Oberlehrer Lehrreferendar zu nennen? Warum darf der Hilfslehrer nicht Lehrassessor heißen? Warum soll uns der selbständige, nur uns zukommende Titel Professor nicht mit der Anstellung verliehen werden, gerade so wie der Kollege aus der juristischen Fakultät Richter heißt? Unwahr ist es, zu zögern und den Stolz, den wir in der Brust tragen, nicht konsequent bis zum Titel für den ganzen Stand festzuhalten, sondern beim eigenen Dr. stehen zu bleiben und die anderen, die keinen Dr. haben, aufzufordern, ihn eben nachzumachen oder wenigstens nachzubezahlen. Daß unser Direktor ein Anreger ist, höre ich zum ersten Male. Die Kollegen, die er anregen müßte, dürften noch sehr jung sein und nicht auf wissenschaftlicher Höhe stehen. Im Durchschnitt ist der Direktor als Verwaltungsbeamter im besten und im schlechten Sinne des Wortes viel nötiger.

Der Unterschied zwischen den Juristen und uns liegt auf ganz anderem Gebiete, als Sie meinen. Die Jugend bilden heran Volks- und höhere Schulen. Die Korrektur am Verhalten der Erwachsenen üben aus die Amtsgerichte und die Landgerichte. Beide Institutionen sind demokratisch. Ein Richter steht Schulter an Schulter mit dem anderen, gerade so wie die Oberlehrer gleichgestellt sind. Aber richten kann nur der akademisch Gebildete. Unterrichten können auch Nicht-Akademiker. Hier liegt der Unterschied, auf den Sie hinweisen können, um die Differenz, die tatsächlich zwischen den Philologen und den Richtern besteht, aufzuzeigen. Die Lehrer unterscheiden sich in bezug auf die Vorbildung und dementsprechend Umfang und Inhalt ihrer Tätigkeit; die Juristen nur in bezug auf das letztere. Die Verwickelung beim Philologenstande mehrt sich noch dadurch, daß in den Unterklassen höherer Schulen Elementarlehrer und Oberlehrer gleichzeitig im Dienste stehen. Hieraus kann aber logischerweise nicht gefolgert werden, daß es sich verbietet, die Oberlehrer mit den Juristen zu vergleichen; wohl aber wird hieraus gefolgert werden müssen, daß die Oberlehrer den Dienst zu quittieren haben, den Elementarlehrer ebensogut tun können, wie akademisch gebildete Männer. Die Stadt schadet ihren Steuerzahlern, wenn sie Stunden mit Männern besetzt, deren Kraft für Höheres ausreicht. Den Vorwurf der Unwahrheit gegen das Streben der Oberlehrer nach einem Titel, der ihrer akademischen Vorbildung und dem Maße ihrer Arbeit im Dienste der Allgemeinheit entspricht, wird Herr Direktor Schwarz nicht aufrecht erhalten können.

Ebenso steht es mit dem zweiten Vorwurf, daß das Streben nach Titeln unzeitgemäß sei. Die ewig gehörte Bezeichnung „gnädige Frau" will mir als der schlimmste Titelunfug der Gegenwart erscheinen, der darum noch viel schlimmer als jeder andere ist, weil er nivelliert. Titel der Titellosen ist heutzutage: gnädige Frau. Warum nennen uns unsere Schüler unaufgefordert nie Herr Oberlehrer, sondern immer Herr Dr.? Warum andererseits stets Herr Professor, nie Herr Dr.? Warum wiederholt sich diese Wahrnehmung alle Tage im Leben? Weil der Titel Oberlehrer uns nicht zu eigen gehört. Man kennt für unseren Stand keinen Titel; den genannten Oberlehrer hält man nicht für ernst. Darum wünschen wir als den Grundtitel, der uns allein gehört, den alten Professortitel. Lehrreferendar, Lehrassessor, Professor, Schulrat mögen unsere Amtsbezeichnungen in Zukunft heißen. Wir sehen in ihnen keine Zwecke, sondern Mittel zu dem Zweck, unserem Stolz auf den Beruf, den wir haben, auch nach außen Geltung zu verleihen. Möge unser Aufsteigen eventuell dazu beitragen, die Titeldifferenzen der einzelnen Stände immer mehr abzuschleifen, gegenstandslos zu machen und sie einzuschläfern. So lange ein anderer akademischer Stand seine gesellschaftliche Stellung für höher hält als die unsere, greifen wir diese Position an. Wir leben nicht nur in einem Rechts-, sondern auch in einem Kulturstaat, ja hauptsächlich in einem Kulturstaat.

---

2. Zu einer englischen Kritik unseres Schulwesens.

Von Oberlehrer Dr. G. Ost in Lübeck.

Aus der Praxis.

Das Pädagogische Archiv bringt in seinem 11. Hefte des Jahrganges 1905 einen Auszug aus einem Aufsatze der Frankfurter Schulzeitung, der sich mit dem Werke eines Engländers über unser Schulwesen befaßt. Darin heißt es unter anderem: „Überraschend, ja schier unbegreiflich ist ihm (nämlich dem Engländer) der fast ausschließlich mündliche Unterricht... Die Schüler würden geistig unselbständig, sie lernten nicht arbeiten, sich selbst vertrauen.... Die individuelle Leistung sei erheblich geringer als die Klassenleistung. Das käme von der Alleinherrschaft der Frage- und Antwortmethode, bei der sich die Lehrer nicht bewußt würden, wie viel sie selbst und wie wenig die Kinder geben.... Die feierliche Stille, die in der englischen Schule einträte, sobald eine schriftliche Arbeit gegeben werde, das ernste, selbständige Bemühen, mit eigener Kraft allein voranzukommen, schätzt der Verfasser höher als mündliche Klassenleistungen, bei denen so viel Täuschung unterlaufe...."

Ich habe aus diesem Aufsatz die Punkte herausgenommen, um die es mir hier zu tun ist und an die ich einige Bemerkungen auf Grund meiner Praxis besonders in den unteren und mittleren Klassen knüpfen möchte. Die Beobachtungen eines gebildeten Ausländers über unser Schulwesen sind wertvoll. Ihm fallen Mängel auf, die ein Deutscher meist nicht mehr bemerkt. Seine Kritik regt zur Selbstprüfung an und bewahrt vor zufriedenem Ausruhen. Wir sollen fremdes Schulwesen gewiß nicht nachahmen; aber das eigene kann sich zuweilen etwas daran orientieren.

Ich gebe dem Engländer darin vollkommen recht, daß unsere Schüler eine viel zu rezeptive und passive Rolle im Unterricht spielen, und daraus erwächst leicht bei ihnen geistige Unselbständigkeit, Mangel an Selbstvertrauen und an Initiative. Schuld daran ist nicht nur die „Alleinherrschaft der Frage- und Antwortmethode", sondern vielfach auch ihre psychologisch falsche Anwendung. In der Tat geben wir Lehrer zu viel, die Schüler zu wenig. Wir hegen und pflegen bei ihnen in den unteren und mittleren Klassen den Fragetrieb nicht genug, diesen ersten zarten Keim wissenschaftlichen Forschens und Strebens, diesen ersten primitiven Ansatz zu selbständigem Urteilen. Ein Beispiel möge das erläutern. Folgender Satz soll ex tempore übersetzt werden: Caesar litteras nuntiosque ad Lingones mittit, ne Helvetios frumento adjuvent. Der deutsche Durchschnittsschüler, dem diese Aufgabe gestellt wird und von dem ich annehme, daß ihm manches in diesem Satze unbekannt sei, sieht den Lehrer verlegen und hilfeflehend an. Dieser erbarmt sich seiner, fragt ihn, was er nicht wisse, oder sagt ihm womöglich, was z. B. nuntiosque, Lingones usw. heißen. Nun fängt der Schüler an zu übersetzen, stockt aber mitten im Satze, ich nehme an bei ne, sieht wieder den Lehrer hilfeflehend an, und dieser hilft wieder ein. So wird der Schüler ruckweise vorwärts gestoßen. Wie unselbständig wird er bei solchem oder ähnlichem Verfahren, wie wenig Initiative lernt er so entwickeln, wie wenig Selbstvertrauen bekommt er! Anders ist es, wenn der Schüler daran gewöhnt wird, sich erst den Satz daraufhin überzulesen, was er nicht weiß, und unaufgefordert danach zu fragen. So lernt er aus sich herausgehen, sich betätigen, er nähert sich dem Lehrer, nicht dieser ihm. Außerdem steckt schon ein Stück Denkarbeit darin, wenn der Schüler eine Frage stellt. Er muß sich klar gemacht haben, was er weiß und was nicht. Allerdings muß es auch eine richtige, klare Frage sein; dazu muß er erzogen werden. Man darf sich nicht mit allgemeinen Redensarten des Schülers abspeisen lassen, wie „Ich kann den Hauptsatz nicht übersetzen", „Ich verstehe den Nebensatz nicht", „Ich kann das nicht übersetzen" usw., sondern man muß von ihm eine möglichst scharfe und genaue Angabe dessen verlangen, was ihm unklar ist. Aus einer richtig gestellten Frage, soweit sie dem Schüler auf der betreffenden Stufe einigermaßen möglich ist, ergibt sich oft schon die Antwort. Man merkt dann sofort, wo es ihm fehlt, und noch wichtiger ist, daß ihm klar zum Bewußtsein kommt, wo ihn der Schuh drückt. Auch urteilt er oft schon, wenn er fragt, und wie wichtig ist die Erziehung zum Urteilen! Segensreich muß es auch wirken, wenn so die Schüler gewöhnt werden, ihre Unwissenheit nicht entdecken zu lassen, sondern selbständig und offen zu bekennen. Hier können Keime zu echtem Bildungsstreben gepflegt werden. Den Mut, seine Unwissenheit zu bekennen, soll man gerade heute stärken, wo jeder glaubt, über alles reden zu dürfen, und das Konversationslexikon Bildungsgrundlage und Bildungsideal zu werden droht. Ist der Schüler dazu erzogen, im Unterricht nach allem ihm Unbekannten und Unklaren zu fragen, so schützt dies den Lehrer etwas vor der naheliegenden Gefahr der Selbsttäuschung darüber, wie weit er verstanden ist. Ferner wird der Schüler nun den Fragetrieb auch auf Gebieten betätigen, die nicht direkt in den Unterricht gehören. Er kommt dadurch dem Lehrer ungewollt näher, faßt Vertrauen

zu ihm, und vor allem bietet sich diesem die schönste Gelegenheit, einen Einblick in die Interessenwelt und den Charakter des Schülers zu tun. Damit ist aber die beste Gewähr zu einer erziehlichen Einwirkung gegeben. So kann auch dies dazu beitragen, das Verhältnis zwischen Lehrern und Lernenden zu bessern, innerlich zu gestalten. Wird doch immer wieder darüber geklagt, daß heute ein vertrauensvoller Konnex zwischen beiden fehlt, denn die Menschen sind eben, um mit Goethe zu reden, noch lange nicht zusammen, wenn sie beisammen sind.

Ein nicht minder wichtiger Punkt eines charakterbildenden Unterrichtes ist der, daß man die Schüler dazu anleitet, immer etwas Ganzes zu leisten. Auch der geringste Mensch kann nach Goethe „komplett" sein, und im Komplettsein liegt eins der Geheimnisse menschlichen Glückes verborgen. Und wie leicht kann gerade schon in den unteren und mittleren Klassen der Zögling daran gewöhnt werden! Z. B. sollte man beim Übersetzen eines Satzes, wenn Fehler vorkommen, grundsätzlich (exceptio firmat regulam) nicht unterbrechen noch unterbrechen lassen vor dem nächsten wichtigen Satzzeichen. Der Schüler soll erst etwas Ganzes zustande bringen, und dann verbessere man oder lasse man vielmehr durch Mitschüler verbessern. Der Schüler soll nicht mitten im Satze stocken und Hilfe begehren, wenn er vorher nach allem ihm Unbekannten gefragt hat; stets muß er erst etwas fertig bringen. Er soll nicht ruckweise durch Einhilfe des Lehrers oder eines Schülers bis ans Ziel geschoben werden. Es soll in ihm ein gewisser Mut dadurch großgezogen werden, daß man ihn bis ans Ende allein gehen läßt, soweit es ihm auf der betreffenden Stufe möglich ist. Die Angst, einen Schnitzer zu machen, soll ihn nicht zurückschrecken. So können sich schon im Kleinen Selbständigkeit und Selbstvertrauen entwickeln; er soll schon im Kleinen lernen, seine Persönlichkeit für etwas Ganzes einzusetzen. Selbstverständlich darf man dies Prinzip nicht pedantisch handhaben. Hierzu gehört auch, daß man die Schüler der unteren und mittleren Klassen grundsätzlich in ganzen Sätzen antworten läßt. Der Telegrammstil macht entsetzliche Fortschritte. Jedes Zeitungsblatt liefert neue Beispiele hierfür, und die Schule ist nicht mehr frei davon. Mit der Frage- und Antwortmethode sollte man schon in den unteren und mittleren Klassen besonders im Religions-, Geschichts-, im deutschen und naturwissenschaftlichen Unterricht sich nicht zufrieden geben. Hier bietet sich oft Gelegenheit, den Schüler zusammenhängend reden zu lassen. Tritt er dabei zuweilen vor die Klasse, so dient das vorzüglich dazu, in ihm Sicherheit und Selbständigkeit zu entwickeln. Z. B. kann wohl schon ein Untertertianer über die Kämpfe Heinrichs IV. mit dem Papsttum vortragen. Dabei kommt es selbstverständlich nicht darauf an, daß er den Stoff für seine Verhältnisse vollständig bringt und daß er fließend redet. Aber unbedingt soll er sich soweit in die Gewalt bekommen, daß er in ganzen Sätzen redet. Er soll Pausen vor und nach dem Punkte machen, aber sich bemühen, nicht mitten im Satze innezuhalten, um zu überlegen, was er nun sagen will, oder um von vorn anzufangen. Das schult seinen Willen, er lernt sich in Zucht nehmen, er lernt erst wägen, dann wagen. Besonnenheit, Selbstbeherrschung, Energie des Geistes können so schon im Kleinen geübt werden.

Ein heilsames Gegengewicht zu der passiven und rezeptiven Rolle, die der Schüler oft allzusehr im Unterricht spielt, bilden freiwillige Leistungen.

kann nicht schon in den mittleren Klassen einmal monatlich eine deutsche Stunde dazu dienen, daß für sie sich der Schüler zu einem Vortrage über ein von ihm selbst gewähltes Thema freiwillig vorbereitet? Der eine mag den Inhalt einer Liliencronschen Kriegsnovelle erzählen, der andere den einer Riehlschen Novelle, der dritte einer Kellerschen, ein anderer trägt etwas aus der Heldensage vor, für die er sich interessiert, wieder ein anderer liest nach einer kurzen erläuternden Einleitung ein Gedicht vor, das ihm bei seiner Privatlektüre gefallen hat; irgend ein poetisch veranlagter Schüler mag auch ruhig mal ein Gedicht zum besten geben, das er verbrochen hat usw. Man lasse möglichste Freiheit, der Lehrer soll nur anregen, besonders auch da, wo der Stoff fehlt, und nur die sich freiwillig meldenden Schüler tragen vor; vorzügliche Leistungen spornen die anderen zu ähnlichen an. Auch zu einer Geschichtsstunde kann man wohl einmal aufgeben, es solle sich jeder z. B. auf einen Lieblingskaiser unter den deutschen des Mittelalters oder auf irgend ein Lieblingsgebiet dieser Zeit vorbereiten, wenn sie gerade zum Pensum der Klasse gehört. Die Lieblingsgestalten und Privatinteressen des Schülers werfen oft helles Licht auf dessen Charakter- und Geistesanlage. Solche Tage sollen Feiertage sein, die die Freude an der Schule erhöhen und die Freude an relativ selbständigem Arbeiten und Schaffen wecken. Ist im Technischen die Freude des Schülers groß, wenn ihm etwas Eigenes gelungen ist, so gewöhne man ihn beizeiten an etwas Ähnliches im Geistigen. In den unteren und mittleren Klassen soll der Unterricht Kleines und Nächstliegendes ergreifen; aber er braucht dabei das Höchste nicht aus den Augen zu verlieren. Auch auf dieser Stufe kann er dazu beitragen, im Schüler innere Freiheit und Selbständigkeit zu wecken; die äußere muß im Interesse der Disziplin beschränkt werden, und bei der weltpolitischen Lage Deutschlands muß in unserem Volke der militärische Sinn für Unterordnung wach gehalten werden; auch darum ist in der Schule eine stramme Disziplin notwendig. Aber was wir dem Schüler äußerlich nehmen, wollen wir ihm innerlich reichlich wiedergeben, denn die echte Persönlichkeit ist nach Goethe etwas äußerlich Begrenztes und innerlich Grenzenloses. Möge man daher mehr als bisher das produktive Element, die Kraft freien Schaffens berücksichtigen! Man redet jetzt so viel von künstlerischer Erziehung; aber man erzieht am besten zur Kunst, wenn man das Können ebenso pflegt, wie das Wissen. Von dem rezeptiven künstlerischen Genießen gelten unseres größten Künstlers Verse an die Jugend:

Jüngling, merke dir beizeiten,
Wo sich Geist und Sinn erhöht,
Daß die Muse zu begleiten,
Doch zu leiten nicht versteht.

Alles Genießen erschlafft, verweichlicht auf die Dauer; alles Schaffen befreit, erlöst und hebt den Menschen über sich hinaus. Man erwartet heute zuviel von verbesserten Methoden, Schulbüchern usw. Unsere ganze Arbeit hat aber nur dann Erfolg, wenn sie im letzten Grunde Arbeit an Menschenseelen ist.

III. Sprechsaal.

1.

Wohllöbliche Redaktion!

Vom Standpunkte des „Audiatur et altera pars" gestatten Sie mir, auf die abfällige Kritik des Herrn Oberlehrers Lutz Korodi (Pädag. Arch. 1905, S. 669—672) einige Bemerkungen zu machen.

Die öffentliche Meinung in Deutschland wird das Ach und Weh unserer Verhältnisse besser verstehen, wenn ich einiges darüber vorausschicke, wie das Ungartum seinen Zustand und seine Lage ansieht. Unsere Situation (das ist das herrschende Gefühl im Lande) ist in bezug auf die Wahrung unserer nationalen Existenz die denkbar ungünstigste. Einmal befindet sich das ungefähr 10 Millionen Seelen umfassende ungarische Sprachgebiet im Zustande naturgemäßer Inferiorität gegenüber dem deutschen Sprachozean, der uns von Marchegg bis an die Nordsee umflutet. Sodann ist das Ungartum infolge des Unionsverhältnisses mit Österreich, das derzeit doch noch deutsch regiert wird, unaufhaltsam germanisierenden Einflüssen ausgesetzt(?). Diese zwei Momente wirken mit der Kraft elementarer Tatsachen, deren Naturgewalt in uns das Gefühl erweckt, daß wir alles aufbieten müssen, um unter so ungünstigen Bedingungen unsere Nationalität behaupten zu können. Wir haben nun das Gefühl, allmählich germanisiert(?) zu werden, und diese Besorgnis ist um so größer, als das Deutschtum absolut gar nichts zu tun braucht, damit dieser organische Prozeß eine gewisse Wirkung übe.

Diese Gefährdung, die das Ungartum in der Tiefe seines Lebensinstinktes empfindet, möchten wir nun zu parieren suchen. Allein mit welchen höchst unzulänglichen Mitteln geschieht dies? Ich will nur eines erwähnen: die Schule. Das Bildungswesen in Ungarn (mit Ausnahme der Universität und eines Teiles der Mittelschule) ist ganz in den Händen der Kommunen, der Kirchengemeinden und der Nationalitäten. Die Autonomie ist eine nahezu unbeschränkte. Die Unterrichtssprache bestimmt die Gemeinde. Das ungarische Kultus- und Unterrichtsministerium hat zwar die Stärkung des ungarischen nationalen Elementes vor Augen; doch soll diese durchaus nicht durch eine Unterdrückung der anderen Nationalitäten erreicht werden(?), sondern nur dadurch, daß bei den Kindern dieser Nationalitäten das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu der ungarischen Nation erweckt wird. Ja, der Minister kommt, um den Klagen dieser Nationalitäten jeden Grund zu entziehen, ihnen sogar so weit entgegen, daß er in Gemeinden, deren Bevölkerung zum größten Teile nichtungarischer Nationalität ist, sogar in der staatlichen Volksschule den Unterricht in der Sprache der betreffenden Nationalität zuläßt, dabei aber natürlich auch darauf achtet, daß der Unterricht in der Staatssprache in keiner Weise geschmälert werde. Was würde man nun in Deutschland sagen, wenn man in den Elsässer Schulen die Befreiungskriege vom Standpunkte des Napoleonismus vortragen würde? In Ungarn geschieht ähnliches. In unserem Parlamente hat ein Abgeordneter auf den Tisch des Hauses Lehrbücher niedergelegt, in welchen

eine solche das Nationalgefühl verletzende Darstellung in Kurs gesetzt wird. Durch die Schule wird in Ungarn nicht magyarisiert (?). Seit einigen Jahren errichtet der Unterrichtsminister staatliche Volksschulen, und er hat triumphierend verkündet, daß es ungefähr 1200 solche Anstalten gebe, während die Zahl der autonomen Gemeindeschulen sich auf mehr als 10000 beläuft. Der Staat und dessen Verwaltung sind natürlich ungarisch, und wenn wir nicht einer babylonischen Verwirrung anheimfallen wollen, so müssen sie ungarisch bleiben. Und da nun eine Anzahl nichtmagyarischer Staatsbürger, die am öffentlichen Staatsleben teilnehmen, sich assimiliert und das Ungartum annimmt, so entsteht der Schein der Magyarisierung, die tatsächlich aber nur ganz sporadisch eintritt. Über das in kompakten Massen sitzende deutsche Bauerntum vermag jedoch die Magyarisierung nichts. Das Ungartum ist zu arm und zu unkräftig, um derartiges zu leisten. So steht es mit der Sache der Magyarisierung. Ich möchte nur einmal einige „Alldeutsche“ nach der südlichen Batschka entsenden, in die mir aus eigener Anschauung wohlbekannten deutsch-evangelischen Gemeinden Torscha, Bulkeß, Cservenka, Cseb, Verbaß; sie würden sich förmlich in den Schwarzwald nach Württemberg versetzt fühlen, so unversehrt haben die vor Jahrhunderten eingewanderten Ansiedler aus dem Schwabenlande unter dem „Druck der Magyarisierung“ ihr Volkstum, ja sogar ihre ursprüngliche württembergische Tracht bewahrt und erhalten. Ich habe die Frage der Magyarisierung absichtlich nicht vom Standpunkte der Politik der Konsolidierung des Staates behandelt. Dem modernen Staate werden im Interesse seiner Existenz sehr weitgehende Rechte gegenüber dem fremden Volkstum zugeschrieben. In Ungarn ist der Staat jedoch schwach; sein geschichtliches Leben verweist ihn auf eine Praxis der Duldung und Enthaltsamkeit in der Anwendung von Machtmitteln. Man kann mit ruhigem Gewissen sagen: In Ungarn ist der organische Prozeß der Germanisierung (?) noch immer weit stärker als die kleinen und unzulänglichen Mittel der Magyarisierung, die zuweilen angewendet werden.

Wer die tausendjährige Geschichte der ungarischen Nation kennt, muß gestehen, daß die Ungarn zu allen Zeiten die treuesten Hüter der Rechte aller auf dem Gebiete der ungarischen Krone wohnenden Völker waren. In jenen Zeiten, wo das ungarische Königreich in vollem Glanze strahlte, wohnten hier auch anderssprachige Volksstämme. Doch kann niemand ein Dokument aufweisen, wo es die ungarische Nation versucht hätte, mit Gewalt und Unterdrückung die Rechte derselben wegzunehmen. Seit 1000 Jahren wohnen hier Rumänen, und sie bleiben Rumänen. Die Sachsen und Siebenbürgen blicken bereits auf eine 700jährige Vergangenheit in unserem Vaterlande zurück und sind Sachsen geblieben. Dasselbe gilt von den Slovaken, Serben, Bulgaren und allen übrigen Völkerstämmen.

Frankreich hat in kaum mehr als 200 Jahren Elsaß-Lothringen gänzlich (?) französiert, und was Rußland jetzt in den polnischen Provinzen tut, wird auch zum Ziele führen. In Ungarn aber werden die verschiedensprachigen Stämme auch in der Zukunft bestehen, denn es wird hier nie eine Unterdrückung geben.

Eben blättere ich im Werke des königlichen Schulinspektors des Komitats Bihar „Das Biharer Komitat“, in welchem das Ergebnis eines zehnjährigen Studiums der Bevölkerungs-, Religions-, Nationalitäts- und

Unterrichtsverhältnisse von Bihar, dieses größten Komitats unseres Landes, niedergelegt ist. Der Verfasser weist an der Hand geographischer und statistischer Daten nach, daß das Ungartum im Komitate Schritt für Schritt an Terrain verliert und daß die ungarische Bevölkerung langsam aber sicher von der rumänischen aufgesogen wird. Selbst der Umstand, daß der Sitz des Komitats, die Stadt Nagyvárad, bis zu 90 Proz. rein ungarisch ist, kann die entschiedene Prävalenz der Rumänen auf dem flachen Lande nicht paralysieren. Die Ursachen dieser traurigen Erscheinungen findet der Verfasser in verschiedenen Umständen. Vor allem klagt er über den unüberwindlichen Indifferentismus sowohl der Gesellschaft als auch der Behörden. Bei Ehen zwischen Ungarn und Rumänen ist es fast ausnahmslos die magyarische Rasse, welche unterliegt; die junge Generation wird unfehlbar ganz rumänisch. Auf diese Weise haben wir im Laufe von 10 Jahren vom rein ungarischen Sprachgebiete gegenüber den Rumänen schon mehr als 300 Ortschaften verloren, was gewiß eine große Sache ist.

Rimaszombat, den 22. Oktober 1905. **Ludw. Schloß.**

Nachwort des Herausgebers. Ich habe es für meine Schuldigkeit gehalten, Herrn Direktor L. Schloß noch einmal das Wort zu verstatten, und zwar deshalb, weil mich eine freie Aussprache über so wichtige Streitpunkte besser dünkt als Totschweigen. Immer noch lebte ich der Hoffnung, es könnte aus einem freien Austausch der Meinungen gutes entspringen und der nationale Friede gefördert werden, muß aber dieser Hoffnung mit Bedauern entsagen angesichts der Dinge, die sich in Transleithanien seit vielen Monaten abgespielt haben. Das mir so liebe Bibelwort *Μακάριοι οἱ εἰρηνοποιοὶ* (Matth. 5, 9) kommt, wie es scheint, im Verkehr der Völker wie der Konfessionen und der Stände immer weniger zur Geltung.

Ich will mir also zu der Darlegung des Herrn Direktors L. Schloß, die ich schon mit einigen Fragezeichen begleiten mußte, nur ein paar möglichst unpolitische Bemerkungen gestatten, die jedenfalls von jedem animus iniuriandi frei sind.

Gern muß zugegeben werden, daß in Transleithanien das Magyarentum eine nicht leichte Stellung innehat. Nach der letzten Volkszählung (vor etwa fünf Jahren) gab es:

8 742 301	Magyaren.	1 678 569	Kroaten.
2 799 479	Rumänen.	1 052 180	Serben.
2 135 181	Deutsche.	429 447	Ruthenen.
2 019 641	Slovaken.	397 761	andere Elemente.

Also 8 742 301 Magyaren und 10 512 258 Nichtmagyaren, und von einer magyarischen Hegemonie könnte keine Rede sein, wenn jene $10^1/_2$ Millionen eine einheitliche kompakte Nationalität darstellten. Für die Magyaren zum Glück ist aber das Gegenteil der Fall, denn die vier slavischen Völker sind nur im Hasse gegen Magyaren und Deutsche einig, desgleichen gegen die Rumänen, die wieder den Magyaren, den Deutschen und den Slaven abgeneigt, wenn auch wohl nicht eben feindlich gegenüberstehen. Die naturgemäße Folgerung müßte nun (so sollte man meinen) die sein, daß

sich das Magyarentum auf dasjenige Element stützte, dem schon um seiner eigenen Selbsterhaltung willen an dem Zerfall des heutigen ungarischen Staatswesens nichts liegen kann. Das ist nun ohne Frage das deutsche Element. Die Slaven träumen von einem ungeheuren Slavenreiche, das nach Vernichtung des Magyarentums und des Deutschtums dem gesinnungsgleichen Frankreich die Hand zu reichen denkt. Das Rumänentum wieder denkt an eine Vereinigung mit dem stammverwandten Königreiche. Dem territorial zersplitterten ungarischen Deutschtum kann es gar nicht in den Sinn kommen, den Staat Ungarn vernichten zu helfen, denn es würde sich damit seinen Feinden, den Slaven, ausliefern, und bei seiner von Natur ruhigen und konservativen Art wäre es der natürlichste Bundesgenosse des Magyarentums. In früheren Zeiten hat es ja auch (was Herr Direktor Schloß sogar selber andeutet) zwischen den beiden natürlichen Bundesgenossen das beste Verhältnis gegeben, und es wäre seitens der magyarischen Regierung eine weise Politik gewesen, das einzige nichtmagyarische Element zu schonen, das der Existenz des Staates weder schaden kann noch will. Sollte nicht mancher Nationalmagyar auf seltsame Gedanken kommen, wenn er das Betragen der deutschen Studenten in Budapest mit dem der slavischen und magyarischen vergleicht? Deutsche Studenten waren es nicht, die vor wenigen Monaten an der Universität die mit parlamentarischem Ausdruck nicht zu bezeichnenden Pöbelszenen aufführten und ihrem Rektor ins Gesicht spieen!

Wie die magyarische Regierung das ungarische Deutschtum seit 1867 in Staat und Schule behandelt hat, darüber ist in Deutschland wirklich nur eine Meinung. Der deutsche Liberalismus hat dem Magyarentum früher mit außerordentlicher, ja bewundernder Sympathie gegenübergestanden; das wird jeder gebildete Ungar wissen. Er wird aber auch wissen, daß diese Sympathien jetzt völlig verschwunden sind, und es ist eine große Frage, ob der Verlust aller Sympathien im wohlverstandenen Interesse der Magyaren selber liegen kann.

Herr Direktor Schloß scheint auch selbst ein Gefühl dafür zu haben, denn in einem mir unterm 27. Oktober a. pr. zugesandten Briefe betont er, daß Deutschland die innerhalb seiner Reichsgrenzen wohnenden nichtdeutschen Elemente ganz ähnlich behandle. Dabei laufen ihm nun manche Irrtümer unter. In Nordschleswig gibt es keine Eltern, die kein Deutsch könnten, und wenn „die Lehrer strengstens darauf achten müssen, daß die Kinder unter sich nur Deutsch sprechen“, so kann sich das selbstverständlich nur auf die Unterrichtszeit beziehen. Dänische Irredentisten gibt es ja leider in Nordschleswig noch genug, und wenn fanatische „Südjüten“, die immer noch an einen Rachekrieg mit französischer und englischer Hilfe denken, ihre Kinder daran verhindern wollen, Deutsch zu lernen, so muß dagegen eingeschritten werden. Ich fürchte, Herr Direktor Schloß hat hier aus nicht einwandfreier Quelle geschöpft.

Der Vergleich mit den Polen ist vollends unberechtigt. Herr Direktor Schloß weiß doch so gut wie wir, daß die Polen nicht bloß das Land östlich von der Oder von Deutschland losreißen wollen, sondern, daß sie sich (von Galizien aus, wo alle Fäden zusammenlaufen) in eine gar nicht verhohlene Verschwörung eingelassen haben, deren Endzweck darin besteht, zwischen Rußland, Frankreich und England ein Bündnis herbeizuführen,

mit Hilfe eines Weltkrieges Deutschland zu vernichten und in den Ostprovinzen die Deutschen auszurotten mitsamt der deutschen Kultur. Polnische Redakteure haben ja erst im vorigen Sommer Urbi et Orbi verkündet, auf wen sie ihre Hoffnungen setzen! Daß die Polen uns zur Gegenwehr und zu Repressivmaßregeln gezwungen haben und zwingen wollen, wird von niemand geleugnet. Wie kann Herr Direktor Schloß die revolutionären Polen, die Deutschland vernichten wollen, mit den loyalen ungarischen Deutschen vergleichen, deren staatliches Interesse sich völlig mit dem der magyarischen Nation deckt!

Wer dem ungarischen Staate wohlgesinnt ist, kann nur den dringenden und herzlichen Wunsch hegen, daß die Magyaren mit der Unterdrückung des Deutschtums aufhören und ihre natürlichen Bundesgenossen nicht durch weitere Drangsalierung zur Verzweiflung treiben möchten. Hervorragende magyarische Schulmänner, welche doch den Wert der deutschen Kultur besser zu würdigen wissen als vulgäre Zeitungsschreiber, die von der Verhetzung der Nationen leben, könnten hier durch ihren Einfluß viel Gutes wirken, viele Schärfen mildern und die Wiederherstellung des Friedens fördern.

Mit diesen ehrlich gemeinten Schlußworten wollen wir über diese Streitfrage die Erörterung schließen.

Berlin. **L. Freytag.**

2.

In Nr. 32 der „Evangelischen Volksschule" steht ein sehr beachtenswerter Vortrag des Rektors Foltz (Barmen) über die Frage:

„Inwieweit ist die vielfach erhobene Klage, unsere Schule leiste nicht mehr so viel wie früher, berechtigt, und inwieweit sind wir selbst und die Verhältnisse, unter denen wir arbeiten und unsere Kinder aufwachsen, schuld daran, daß es so ist?"

Der Redner geht von der allgemeinen Beobachtung aus, daß die Vertreter der Stände, in welche die abgehenden Volksschüler einzutreten pflegen, über zunehmende Verschlechterung des jungen Menschenmaterials klagen, und findet den Grund dieser bedenklichen Erscheinung darin, daß erstens in unseren Schulen zu vielerlei getrieben wird. Heute kommen immer neue Anforderungen. „Tritt irgend ein Verein auf den Plan, der eine schöne und notwendige Sache vertritt (z. B. Kunstpflege, Pilzkunde, Schonung der Naturdenkmäler, Bekämpfung des Alkohols usw.), so dauert es nicht lange, und er klopft bei der Schule an und ruft: eine Stunde her auf deinem Lektionsplan; ich bin so wichtig, daß du mich unbedingt berücksichtigen mußt!"

„Wir sind weiter in unserer Schularbeit mit zu viel Stoff belastet. Wenn man nur in einem einzigen Jahre zusammenzählt, was da an Stoff sich findet, der in die Kinderköpfe hinein soll, so erschrickt man ... Wir meinen eben immer, was uns persönlich lieb und wert sei, das müßten wir auch unverkürzt unseren Schülern mitgeben! ... Wir sollten unsere Lehrpläne einmal gründlich daraufhin ansehen, was entbehrlich ist, und davon unerbittlich streichen, was uns unser pädagogisches Gewissen als unnötig erkennen lehrt."

Drittens wird nach der Meinung des Redners zu viel doziert und zu wenig geübt (was der Volksschullehrer sonst gewöhnlich den „Akademikern" vorwirft); davon ist aber die Stoffüberfüllung wieder der Hauptgrund. „Und endlich viertens halten wir unsere Kinder oft zu wenig zu selbständigem Arbeiten an."

Auch auf die unter der jüngeren Lehrerwelt immer mehr um sich greifende ideallose und materialistische Richtung kommt er zu sprechen und fragt, „ob nicht da unsere halb klösterliche, halb militärische Seminarerziehung den größten Teil der Schuld trägt?"

Als weitere Gründe führt er an: der ewige Schülerwechsel, weil die Eltern fast nie mehr seßhaft sind; der moderne Zug der Genuß- und Vergnügungssucht; das häufige Fehlen der körperlichen Frische neben der geistigen. „Wir werden sie nicht mit all den Zwangsmitteln der schulmäßig betriebenen Spiel-, Schwimm-, Wanderübungen usw. erzielen, sondern nur, wenn unsere Jugend freiwillig solche Übungen treibt und nicht überall gegängelt wird." Diese Gängelei und ängstliche Beaufsichtigung ist aber leider unvermeidlich durch die gesteigerte Haftpflicht des Lehrers, die dadurch nicht aus der Welt geschafft wird, daß die „Beschwichtigungshofräte" sie leugnen.

Sehr vieles, namentlich der erste und der zweite Grund, ist mutatis mutandis auch auf die höheren Schulen anwendbar. Die körperliche und geistige Spannkraft der Schüler nimmt notorisch ab, trotzdem sie von allen Seiten in die Kur genommen wird, und andererseits steigert sich die Zahl der Lehrfächer und die Fülle des Stoffs immer mehr. Es gibt fast kein Fach, dessen Vertreter nicht über Zurücksetzung klagen, und vor den Türen der Schule stehen schon längst neue Fächer, die mit Ungestüm Einlaß fordern: Bürgerkunde, Biologie, Stenographie, Moralunterricht, geschlechtliche Aufklärung, Antialkoholismus, und mit jedem Jahre werden es mehr!

Hier hilft weiter nichts als für die unteren Klassen gewisse energische Schnitte und schon von den mittleren Klassen ab eine gewisse Wahlfreiheit der Fächer.

---

3. Volkstumspädagogik[1]).

Von Dr. H. Pudor in Steglitz.

Als ein Mittel zur Stärkung und Vertiefung des Volkslebens und Volkstums steht die Pädagogik oben an. Fangt es aber mit der Jugend an, und es wird gelingen, sagt Goethe. Pädagogik aber nicht nur im Sinne von Kindererziehung, wie das Wort sagt, sondern von Anthropogogik, von Menschenerziehung. Denn diese Anschauung, daß die Erziehung nicht beim 15. oder 20. oder 25. Lebensjahre Halt zu machen habe, sondern sich auf das ganze Leben erstrecken muß, beginnt heute endlich eine allgemeine zu werden.

---

[1]) Volkstumspädagogik von Dr. Hans Zimmer, Langensalza, 1904. — Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft von Dr. Hans Zimmer, Leipzig, Bibliographisches Institut.

Bedenkt man, daß die Pädagogik als Wissenschaft noch sehr jung ist, daß sie an den Universitäten heute noch um die Anerkennung als einer selbständigen Wissenschaft, die selbständig vertreten sein will, ringen muß, so wird man sich nicht wundern, daß bisher noch nicht der Versuch gemacht worden ist, die Pädagogik in dem obigen Sinne als ein Mittel zur Reinigung, Stärkung und Vertiefung des Volkstums in Anwendung zu bringen. Eine deutsche Volkstumspädagogik gibt es bis heute noch nicht. Dr. Hans Zimmer hat sich die Lebensaufgabe gesetzt, eine solche zu schaffen. Er hat sich durch sein oben in der Anmerkung angeführtes Buch „Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft“ einen guten Namen gemacht und gibt in der Broschüre Volkstumspädagogik, die gewissermaßen als Programmschrift dienen kann, die Richtlinien für eine solche, fordert auch zugleich zur Mitarbeit auf.

Das Volkstum als das „dauernde“ Prinzip gegenüber den „ephemeren“ philosophischen Systemen will Zimmer vertreten, und als die beiden Ziele der Deutschtumspädagogik bezeichnet er I. Heranbildung eines Deutschen, der die Forderungen der modernen Ethik[1]) erfüllt, ohne aus seinem Volkstum herauszutreten, ohne einem utopistischen Allerweltstugendideal nachzujagen. II. Mitwirkung an der Beseitigung der Fehler, Mängel und Schwächen des Deutschen auf erzieherischem Wege. Der oberste methodische Grundsatz wird danach sein: Suche deinen Zögling auf keine Weise zu erziehen oder zu unterrichten, die seinem Volkstum widerspricht. Und nach der positiven Seite wird es heißen müssen: Benutze alle herrlichen Eigenschaften, die dein Zögling kraft seines Volkstums mitbringt, um ihn seinem hohen ethischen Ziele näher zu bringen. Daneben gilt es, den Zögling über Land und Leute genau zu unterrichten und so viel unmittelbarer die angeborene Anhänglichkeit an die heimische Scholle, das innewohnende Zugehörigkeitsgefühl zum angestammten Volke immer stärker aus ihm herauswachsen zu lassen. Weniger griechische und römische Geschichte — mehr deutsche! Weniger Geographie von Asien und Australien — mehr deutsche! Vom Standpunkte des Wirklichkeitssinnes, der deutschen Tatkraft aus wird sich die Deutschtumspädagogik zu fragen haben, ob nicht der oft wiederholten, kaum je befolgten Forderung, die Schule müsse mehr für das Leben, für das deutsche Leben der Gegenwart erziehen, in erhöhtem Maße Rechnung zu tragen sei. In allen diesen Forderungen wird man Dr. Zimmer beistimmen können, ebenso darin, daß er zu berücksichtigen wünscht, daß der moderne Deutsche „weniger kirchlich und konfessionell als Anhänger einer konfessions- und dogmenlosen Religiosität ist“.

Daneben ist Zimmer durchaus nicht blind dagegen, daß es Fragen gibt, welche die Deutschtumspädagogik als Pädagogik, nicht als Deutschtumspädagogik angehen, in denen nicht das Volkstum, sondern Hygiene, Statistik, Psychologie das entschiedene Wort zu sprechen haben.

Die wichtigste Vorarbeit zu der geforderten deutschen Volkstumspädagogik wird nach alledem eine Entwickelungsgeschichte des deutschen Volks-

---

[1]) Nicht der Ethik eines willkürlich-spekulativen, philosophischen Systems (etwa Herbarts), sondern der entwickelungsgeschichtlich (evolutionistisch) vorgehenden modernen Ethik.

tums selbst sein, aus welcher erst das System der deutschen Volkstumswissenschaft herauszukristallisieren ist. Und gerade auf diesem Arbeitsgebiet der geschichtlichen Darstellung des deutschen Volkstums rechnet Dr. Zimmer auf die Mitarbeit weiter Kreise. Bei der geschichtlichen Einteilung sind die Zeitläufe mit geringem von solchen mit höherem Volkstumsgehalt zu scheiden, und für die Wertung des historisch gefundenen soll auch hier die evolutionistische Ethik maßgebend sein.

In der Schulverfassungsfrage will auch Hans Zimmer die Anerkennung des Familienrechtes in der Erziehung als die Grundvoraussetzung anerkannt wissen[1]). Er weist hier auf Rein hin, der diese Forderung gelegentlich erhoben hat, merkwürdigerweise aber nicht auf Mager und Dörpfeld — des letzteren Lebensaufgabe war das Streben, den Familienrechten in der Erziehung gegenüber den Staatsrechten zur Anerkennung zu verhelfen — auch nicht auf Trüper. Auch Herbart hatte schon ähnliche Gedanken[2]). Und doch sagt auch Zimmer treffend „auch die deutsche Familie steht auf dem Boden des deutschen Gemüts, und gerade dieses kann viel mehr als in der Staatserziehung in der Familienerziehung gepflegt werden". Dann hat also die deutsche Volkspädagogik die Familienerziehung an Stelle der Staatserziehung zu fordern, denn an der Erhaltung des deutschen Gemütes muß ersterer doch in erster Linie gelegen sein[3]).

---

4. Deutscher Oberlehrertag in Eisenach.

Von Oberlehrer Dr. **Richard Herold** in Halle (a. d. Saale).

Nachdem vor zwei Jahren in Darmstadt zum ersten Male ein deutscher Oberlehrertag zusammengetreten war, waren in den Ostertagen d. J. etwa 500 Oberlehrer aus allen Staaten des Deutschen Reiches in Eisenach vereinigt. Neben der Beratung von Standesinteressen und der Behandlung allgemeiner pädagogischer Fragen sollte durch geselligen Verkehr Gelegenheit geboten werden, daß die Angehörigen des deutschen Oberlehrerverbandes, der bereits mehr als 15000 Mitglieder zählt, sich als Angehörige eines Standes fühlen lernen, und das ist von um so größerer Bedeutung, als durch die jedem Bundesstaat zustehende selbständige Organisation seines Schulwesens die Gefahr einer Zersplitterung des Oberlehrerstandes sehr nahe liegt.

Schon am Abend des 17. April hatte sich die Mehrzahl der Teilnehmer zu einer Begrüßungsfeier in dem großen schönen Saale des Fürstenhofes vereinigt. Den Mittelpunkt der Feier bildete ein von einem Eisenacher Amtsgenossen verfaßtes und von Amtsgenossen und deren Angehörigen vorzüglich aufgeführtes Theaterstück mit dem Titel „Der Götter-

---

[1]) Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft, S. 205.

[2]) Näheres darüber kann man in der vom 1. Oktober vorigen Jahres ab erschienenen Zeitschrift „Kultur der Familie" (Berlin-Steglitz) finden.

[3]) In der Tat sagt Zimmer selbst (S. 196): „Wer das deutsche Wesen zu verstehen sucht, stößt auf Schritt und Tritt auf dessen Grundzug, die deutsche Innerlichkeit; bald erkennt er, daß auf sie fast alle Charakterzüge des Deutschen zurückgeführt werden können, und ihre schönste Blüte geht als das deutsche Gemüt vor ihm auf."

tag". Die Götter versammeln sich im Olymp bei Nektar und Ambrosia zu einer Beratung, wie sie sich den Oberlehrern, die allein in der Jetztzeit die Erinnerung an die olympische Herrlichkeit wach erhalten, dankbar bezeigen können. Nach langen Erwägungen, die durch recht gelungene Anspielungen auf Vorgänge aus der Gegenwart gewürzt sind, kommen sie zu dem Ergebnis, daß sie ihnen ihr „fortdauerndes Wohlwollen" aussprechen wollen.

Am frühen Morgen des 18. April berieten die Vertreter der Provinzial- und Landesvereine über die Standesfragen, so z. B. über die Titelfrage, die Ausarbeitung einer Geschäftsordnung und die Aufnahme des bayerischen Gymnasiallehrervereins. Nur die offiziellen Vertreter der größeren Verbände hatten zu dieser Sitzung Zutritt, und über das Ergebnis dieser Verhandlungen verlautete wenig oder nichts. Diese Geheimniskrämerei wird zweifellos dazu beitragen, daß die Oberlehrer, die nicht als offizielle Vertreter entsandt sind, an künftigen Tagungen nur in geringer Zahl sich beteiligen. Denn, wenn man nach der Rückkehr in die Heimat den Amtsgenossen auf die Frage: „Was ist beschlossen worden?" antworten muß: „Ich weiß darüber gar nichts", so ist das nicht gerade angenehm, und wenn selbst in den öffentlichen Versammlungen bei einfachen Resolutionen das Abstimmungsrecht auf die wenigen Vertreter beschränkt bleiben soll, so kommt sich die große Masse der Anwesenden recht überflüssig vor. So wurde auch von allen Seiten das Mißfallen ganz unverhohlen ausgesprochen, und es wird die Aufgabe des Vorstandes sein, bis zur nächsten Tagung eine Abänderung der Satzungen in diesem Punkte herbeizuführen.

Während der Vertretersitzung konnte die Mehrzahl der Besucher der Tagung Se. Majestät den Kaiser begrüßen, der die neue Ausschmückung der Elisabethkemenate auf der Wartburg besichtigte.

In der Hauptversammlung begrüßten Vertreter der Weimarischen Staatsregierung, des Bezirks und der Stadt Eisenach und der Universität Jena den deutschen Oberlehrertag. Auch die badische und mecklenburgisch-strelitzsche Staatsregierung hatten besondere Vertreter entsandt, und der zuletzt genannte Herr Vertreter suchte in launiger Weise die Anwesenden zu überzeugen, daß der Spruch „Überall dringt Bildung durch, leider nicht in Mecklenburg" wirklich nur Verleumdung wäre.

Aus dem vom Vorsitzenden, Professor Baetgen-Eisenach, erstatteten Geschäftsberichte ist hervorzuheben, daß nach der Aufnahme des bayerischen Gymnasiallehrervereins alle Bundesstaaten bis auf Mecklenburg-Strelitz, wo ein Oberlehrerverein noch nicht besteht, im Verbande vertreten seien und daß der Vorstand die auf dem Darmstädter Oberlehrertage gehaltene Rede des Professors Paulsen nicht habe drucken und den Regierungen der Bundesstaaten zustellen lassen, weil man an einigen Bemerkungen konfessioneller Art Anstoß genommen habe und weil durch die Rede der Anschein erweckt werden könne, daß die deutschen Oberlehrer noch immer die weltabgewandten Gelehrten früherer Zeit wären. Der Frage einer Haftpflichtversicherung der Oberlehrer sei die Rechtsschutzkommission — (leider!) — nicht näher getreten, weil in den letzten Jahren nur drei Fälle von Haftpflicht unter das Strafrecht gefallen sind. Die wichtige Titelfrage solle erst auf dem nächsten Oberlehrertage eingehend behandelt werden. Darauf sprach Direktor Keller-Frankfurt a. M. über „Die Aufgabe des höheren

Lehrers — eine Kunst auf gelehrter Grundlage". Es will Frühling werden auf dem Gebiete des höheren Unterrichtes und der Standesbestrebungen. Eine neue Reihe von Schulen ist entstanden. Neben die Universitäten sind die technischen Hochschulen getreten, neben die humanistischen Gymnasien die Reformgymnasien, neben die Realgymnasien die Realschulen und Oberrealschulen, und wenn erst aus den Wehmutterhänden der Berliner Geheimräte die neue Mädchenschule hervorgegangen ist, so werden wir auch bald die Frauen an unserer Seite, doch nicht an unserer Spitze, sehen, bereit, mit uns ein neues Geschlecht heranzuziehen. Dazu sind neue Quellen der Bildung neben den bloß literarischen erschlossen. Wir müssen von neuem von der Natur beginnen. Mit den neuen Aufgaben steigert sich auch für uns das Gefühl der Verantwortung, und gesteigerte Verantwortung ruft neue Berufsfreudigkeit hervor. Es ist ja ein eigenes Ding um das Erziehen. Jeder, der ein Weib genommen und von ihr Kinder bekommen hat, glaubt erziehen zu können und ist überzeugt, daß seinem Kinde kein Fehler anhaftet. Wenn das wahr wäre, wären wir Lehrer eigentlich überflüssig, aber es ist nicht wahr; denn die Erziehung ist eine der allergrößten Künste, freilich eine Kunst, die nicht in der Lage ist, ihre Werke jeden Augenblick vorzeigen zu können, nicht einmal der hohen Aufsichtsbehörde. Wenn wir das könnten, wären wir keine Künstler, sondern Handwerker. Erst das Leben gibt die Probe von dem, was wir geleistet haben. Worin beruht nun das Wesen unserer Kunst? In jedem Menschen ruht ein reicher Schatz von geistigen Kräften, und diesen müssen wir aus den Kindern herauslocken, indem wir uns ihnen nähern, mit ihnen in den Wald gehen, sie beim Turnen und Spielen beobachten u. a. m. und sie dann lehren, all ihr Tun unter höheren Gesichtspunkten zu betrachten. So erziehen wir sie fürs Leben, das ist das höchste Ziel unserer Erziehung. Leider können wir aus den Kindern nicht immer das machen, was wir erstreben. Denn einmal bekommen wir die Kinder schon mit einer gewissen Vorbildung aus der Volks- oder Vorschule, sodann sind uns viele Kinder immer nur auf einige Stunden zugewiesen, und die Amtsgenossen wirken in verschiedenem Sinne auf sie ein. Dazu sollen die Direktiven der Lehrpläne befolgt werden, und die Aufsichtsbeamten wollen ihren Einfluß geltend machen. Schließlich arbeiten auch viele Eltern in einem uns entgegengesetzten Sinne. — Besser machen können wir manches, indem wir uns gegenseitig beobachten. Gegen exotische Besuche in unserem Unterricht sind wir ausgesucht höflich, gegen den hospitierenden Kollegen aber sind wir mißtrauisch wie gegen einen Konkurrenten, und der Kollege, der mit einem anderen jahrelang Wand an Wand unterrichtet, kümmert sich um dessen Unterricht erst dann, wenn er als Vater daran interessiert ist, und dann meist nicht in der liebevollsten Weise. — Sehr vorteilhaft ist es, daß die Schüler sich gegenseitig selbst erziehen; das ist eine gute soziale Erziehung. Die Lehrpläne, die uns hinderlich sind, müssen beweglich gemacht werden, und die Schulaufsichtsbeamten, denen bei Revisionen die Sehnsucht mit zu unterrichten aus den Augen sieht, müssen dafür gewonnen werden; denn für das, was uns am Herzen liegt, müssen wir kämpfen. Die Öffentlichkeit beschäftigt sich ja sehr mit uns. Von Ellen Key bis zum jüngsten Berliner Literaten weiß jeder, was der Schule not tut; freilich der Haß, der dabei öfters zutage tritt, ist oft

nichts anderes als sauer gewordene Liebe. — Den göttlichen Funken, der in jedem Kinde schläft, müssen wir herausholen, indem wir dem Kinde Freude an der Arbeit erwecken, und dabei ist Anerkennung auch geringerer Leistungen oft ein mächtiger Ansporn. Freilich sind manche von den alten Pädagogen besorgt, daß die Schulzucht dabei leiden könne. Doch wir müssen dem in England gebräuchlichen und auch bei uns vielfach beliebten Erziehungsgrundsatze ein Ende machen, daß der Wille des Kindes gebrochen werden müsse, sogar durch Anwendung der Prügelstrafe. Der Erzieher soll an dem starken Willen des Zöglings seine Freude haben, den er lenken muß; denn die Fehler sind oft nur entgleiste Tugenden; vor allem aber muß er sich möglichst den Eigenschaften seiner Schüler anpassen und stets seine Hauptaufgabe darin sehen, den Schüler zur vollen Selbständigkeit, zur vollsten Freiheit im Handeln und Denken zu erziehen und dem Menschen die innere Einheit zu geben. Dazu gehört aber auch innere Einheit der Lehrerpersönlichkeit. Als freie, aufrechte Männer müssen wir unseres Weges gehen; denn „wo Knechte die Erzieher sind, verdirbet manches edle Kind". Vor 100 Jahren sagte Scharnhorst, man müsse dem Volke wieder das Gefühl der Verantwortung geben. Wir aber als Lehrer müssen uns unserer Verantwortung ganz besonders bewußt sein; wir sind die Bildner des kommenden Geschlechtes; wir sind kleine, aber wichtige Arbeiter an dem Gebäude der Zukunft des deutschen Volkes.

Den zweiten Vortrag hielt Professor Dr. Hartmann-Leipzig über „Die Hygiene und die höhere Schule". Er ging von der erschreckenden Tatsache aus, daß 60 bis 70 Prozent der zum einjährigen Dienst Berechtigten für den Heeresdienst untauglich sind, hauptsächlich wegen Erkrankungen des Nervensystems und des Herzens, und die Zahl gerade dieser Krankheiten hat in den letzten zwei Jahrzehnten um das Doppelte und Dreifache zugenommen. Wieweit die Schule die Ursache dieser Erkrankungen ist, läßt sich schwer feststellen; doch würde durch die Anstellung von Schulärzten, deren Einrichtung sich in vielen Staaten und Städten bewährt hat, viel gewonnen werden. Aber das kostet Geld, und das ist leider für hygienische Zwecke nur schwer zu erhalten, weil unsere leitenden Kreise in einer Zeit groß geworden sind, in der man auf die Hygiene nur geringen Wert legte. Darum muß das heranwachsende Geschlecht darin besser belehrt werden durch die Lehrer. Deshalb müssen die Lehr- und Prüfungsvorschriften einer Revision vom hygienischen Standpunkte aus unterzogen werden. Doch kann die Schule auch auf hygienischem Gebiete nur dann etwas erreichen, wenn sie mit dem Elternhause Hand in Hand geht, und gerade die Belehrung der Eltern auch in den Jahresberichten ist oft von größter Wichtigkeit. Im einzelnen fordert der Vortragende dann Schulgebäude, deren Anlage den Anforderungen der Hygiene entspricht, mit guten Waschgelegenheiten und peinlich sauberen, gut gelüfteten Räumen, nicht überfüllte Klassen, Maßnahmen zur Bekämpfung der Kurzsichtigkeit, Förderung des Turnens, Spielens und Schwimmens, Verkürzung der Unterrichtsstunden, Belehrung der Jugend über die Schädlichkeit des Alkoholgenusses usw. Eine derartige Fürsorge werde der Schule und unserem Stande neue Sympathien erwerben. Damit der Lehrer neben dem Schularzt segensreich wirken könne, müsse er schon auf der Universität über hygienische Fragen belehrt werden; vor allem aber müsse jeder Direktor der

Schulhygiene seine vollste Aufmerksamkeit zuwenden. Die von dem Redner vorgeschlagene Resolution „Die Schulhygiene ist ein notwendiger Bestandteil in der Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes“ wurde durch Abstimmung der Verbandsvertreter einstimmig angenommen.

Direktor Dr. Block-Wimpfen sprach darauf im Anschluß an eine von ihm verfaßte Zusammenstellung über die staatliche Gleichbewertung des höheren Lehrerstandes mit anderen akademisch gebildeten Berufsständen nach Rang und Gehalt und trat in unanfechtbarer Beweisführung dafür ein, daß die jetzt erst in wenigen Staaten bestehende Gleichstellung der Oberlehrer mit den Juristen unbedingt in allen Bundesstaaten durchgeführt werden müsse.

Professor Dr. Lohr-Wiesbaden regte an, daß alle Staatsregierungen, um einer erneuten Überfüllung des Oberlehrerberufes entgegenzuwirken, amtliche Erhebungen über die Anzahl der Philologiestudierenden anstellen möchten, wie das in Preußen bereits geschehe.

Nachdem noch als Ort der nächsten Tagung zu Ostern 1908 Braunschweig gewählt worden war, wurde der zweite deutsche Oberlehrertag geschlossen.

Am Abend vereinte ein Festmahl, bei dem der langen Reden viele gehalten wurden, die Teilnehmer in den Räumen des Fürstenhofes, und am folgenden Tage beschaute man, soweit es der Nebel zuließ, Eisenachs herrliche Umgebung und traf sich dann um die Mittagszeit auf der herrlichen Wartburg, deren Besichtigung den Abschluß der Tagung bildete.

Herzlicher Dank sei aber auch an dieser Stelle noch den Eisenacher Amtsgenossen ausgesprochen, die sich freudig der Mühewaltung für ihre Gäste unterzogen und wesentlich zu dem guten Verlauf des Oberlehrertages beitrugen.

IV. Besprechungen [1]).

157. Ganghofer, Ludwig. **Gesammelte Schriften.** Volksausgabe, erste Serie. Stuttgart. Adolf Bonz & Co. Lieferung 1 und 2.

Ludwig Ganghofer ist unstreitig einer der besten aus der nicht geringen Zahl der alpinen Romanschriftsteller, und zwar ein solcher, der die alpine Natur und ihre Menschen durchaus nicht mit dem Auge eines Salontirolers betrachtet. Die bayerischen und die tiroler Alpen hat er, der geborene Südbayer, besonders ins Herz geschlossen, und wie er die Natur des herrlichen Landes glänzend zu schildern weiß, so hat er auch unsere Romanwelt durch manchen vorzüglich gelungenen Charakter bereichert.

Es war eine sehr glückliche Idee des Verfassers und des Verlegers, diese Romane in der Form einer billigen Volksausgabe besonders herauszugeben, aus der natürlich mit Rücksicht auf den billigen Preis die Illustrationen wegbleiben mußten. Die erste Serie wird in 38 Wochenlieferungen à 40 Pf. fertig vorliegen.

Die zwei ersten Lieferungen beginnen den zweibändigen Roman „Schloß Hubertus“, den ich schon im C.-O. 1896, S. 378 f. herzlich empfehlend besprochen habe. Nach meiner Meinung steht er, was die scharfe Zeichnung der Charaktere betrifft, obenan und könnte wohl auch der Jugend in die Hände gegeben werden. Natürlich nur der reiferen Jugend.

Berlin. **L. Freytag.**

---

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

158. Bechstein, Ludwig. **Deutsches Märchenbuch.** Mit 50 Textabbildungen und 10 Farbendruckbildern von Th. W. Schäkel. Leipzig, 1905. Otto Spamer. Preis geb. 3,50 Mk.

Aus Bechsteins alter und neuer Märchensammlung sind 40 Märchen ausgewählt, zum Teil textlich überarbeitet, aber nicht (wie in anderen Ausgaben) mit alberner Prüderie gemißhandelt, die bei Bechstein auch gar nicht angebracht wäre. Man kann mit der Auswahl durchaus zufrieden sein.

Dasselbe gilt auch von den Illustrationen, bei denen mir nur eins aufgefallen ist: die Kindergesichter sehen meist merkwürdig alt aus, als wenn es lauter Zwerge sein sollten.

Die typographische Ausstattung ist eine recht gute.

Berlin. **L. Freytag.**

159. **Meyers Großes Konversationslexikon.** Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mit mehr als 11000 Abbildungen im Text und über 1400 Bildertafeln, Karten und Plänen, sowie 130 Textbeilagen. Band XIII: Lyrik bis Mitterwurzer. Leipzig und Wien, 1906. Bibliographisches Institut.

In einem Stücke des wiederum beigegebenen „Auszuges aus neueren Sonderartikeln über Meyers Konversationslexikon" bezeichnet ein Kritiker diese Neuausgabe als einen „neuen Klassiker" und hat damit nicht zuviel gesagt. Es ist wirklich ein Riesenwerk, dem jeder neue Band neue Ehre einbringt. An den Stichproben, die ich wieder genommen habe, weiß ich nichts auszusetzen. Die Illustrierung ist wiederum glänzend.

Berlin. **L. Freytag.**

160. Schmidt, Emil. **Vorgeschichte Nordamerikas im Gebiete der Vereinigten Staaten.** Mit 15 Abbildungen, 4 Tafeln und 1 Karte. Braunschweig, Friedr. Vieweg u. Sohn.

Wenn selbst die leistungsfähigsten und bestgesinnten Verleger sich gegen folkloristische Autoren zugeknöpft verhalten, so ist das kein Wunder; eine Ausnahme, wie Bastian, der die entsetzlichsten Bücher sündigte und doch einen (bedauernswerten) Verleger und (noch bedauernswertere) Rezensenten fand (mich leider auch!), ist eben eine Ausnahme. Das Lesepublikum für folkloristische Sachen ist unglaublich gering an Zahl; es ist leseeifrig, aber es zahlt nicht gern, denn es hat nichts, und so konnte es geschehen, daß die prächtigen Bücher von Friedreich, Zingerle, Leoprechting usw. usw., niemals eine zweite Auflage erleben. „Solche Bücher kauft man doch nicht, sondern man borgt sie von einem Bekannten", heißt es, und deshalb sind die Verleger einerseits zu beglückwünschen, andererseits zu beklagen, wenn sie ein Werk nehmen, das den Verfasser viel Mühe und Arbeit gekostet hat und wissenschaftlichen Wert besitzt, aber eben — nicht gekauft wird, und zwar um so weniger, als wegen der großen Herstellungskosten und der kleinen Absatzaussicht der Preis verhältnismäßig hoch veranschlagt werden mußte. Hier könnten nur die Lehrerbibliotheken der höheren Schulen hilfreich einspringen; aber es geschieht selten, weil nur ein geringer Teil der Lehrerwelt für die Folklore und die verwandten Fächer ein tieferes Interesse zu haben pflegt.

Die vier Abhandlungen des Verfassers sind von hohem Interesse: I. Die ältesten Spuren des Menschen im Gebiete der Vereinigten Staaten. II. Die prähistorischen Kupfergeräte Nordamerikas. III. Die vorgeschichtlichen Indianer Nordamerikas östlich von den Felsengebirgen. IV. Die vorgeschichtlichen Indianer im Südwesten der Vereinigten Staaten.

Die erste Abhandlung behandelt das schwierigste Thema, da seine Fragen gerade hier wohl nie gelöst werden dürften, und deshalb gerade ist es zu bedauern, daß der sonst so besonnene Verfasser seine „Voraussetzungslosigkeit" ohne jede Not gerade hier betonen zu müssen geglaubt hat — ganz nach der Art Nansens! Hernach gesteht er doch selber, daß es mit dem Affenmenschen doch nur „so so" steht. Gerade in Amerika zeigt es sich, daß viele Rätsel wohl nie gelöst werden, und gerade deshalb sollten doch auch die fortschrittlichsten Gemüter nachgerade mit der Jagd auf das Mittelglied zwischen Menschen und Affen aufhören.

Da der Verfasser durch die Überlieferung der zuverlässigen Geschichte naturgemäß im Stiche gelassen wurde, so sah er sich auf die materiellen Überlieferungen beschränkt, und hier spielen die „mounds“ und „mound-builders“ die erste und geradezu entscheidende Rolle, über die sich so viele berufene und unberufene amerikanische und europäische Stimmen geäußert haben. Das Hauptresultat, das wir aus seinen Forschungen ziehen, ist, kurz gefaßt, dies: Die Indianer, über deren sprachlichen Zusammenhang der Autor sich mit besonderer Vorliebe ausläßt, sind das merkwürdigste Volk insofern, als sie die Jünglingszeit nie überschritten haben. Die Einzelfragen sind, weil die geschichtliche Forschung viel zu spät eingesetzt hat, wohl nie durchweg zu lösen, und deshalb setzt uns zwar der Verfasser in höchst dankenswerter Weise die Resultate der materiellen Forschung auseinander (d. h. der Forschung, die sich auf Funde gründet), vermeidet aber grundsätzlich jede Erörterung über die Religion der Indianer. Da ich selbst über dies Thema geschrieben habe, so sah ich hier einer Aufklärung entgegen, leider ohne Erfolg. Auch das rätselhafte und jedenfalls höchst wichtige alte Werk von Athearn Jones, das ich nie auftreiben konnte, wird unter den zahlreichen Quellen nicht mit aufgeführt; schade!

Jedenfalls ist das Buch unseres Autors von entschiedenem Werte, und wir empfehlen es den Folkloristen wie den Ethnographen aufs angelegentlichste.

Berlin. **L. Freytag.**

161. Koch, Ernst. **Unterrichtsbriefe für das Selbststudium der altgriechischen Sprache.** Kursus I. Leipzig, E. Haberland. Preis jedes Briefes 0,50 Mk.

Die ersten fünf Briefe habe ich auf Seite 47 (Januarheft dieses Jahres) empfehlend angezeigt, und was die ganze Idee betrifft, so verweise ich auf diese erste Anzeige zurück. Es liegen nun fünf weitere Briefe vor (6—10), in denen die dritte Deklination abgeschlossen wird; daran schließt sich die Einführung in die Pronomina und ein Paragraph über den Dual beim Verb. Den hauptsächlichsten Raum nimmt aber die Einübung der regelmäßigen Konjugation der verba vocalia und muta sowie der verba contracta ein, wobei geeignete unregelmäßige Verba vorweggenommen werden.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Unterrichtsbriefe namentlich dem Autodidakten, der spät anfängt, aber auch dem Schüler, der verspätet ins Gymnasium eintreten will, vorzügliche Dienste leisten, und dies um so mehr, als der erste Kursus nur ein ganz bestimmtes Ziel, die Anabasis, im Auge hat.

Berlin. **C. Schröder.**

162. 1. **Le Traducteur.** Halbmonatsschrift zum Studium der französischen und deutschen Sprache.

2. **The Translator.** Halbmonatsschrift zum Studium der englischen und deutschen Sprache. Verlag in La Chaux-de-Fonds (Schweiz). Preis semesterlich 2 Fr.

Bei beiden Zeitschriften ist die Idee die, daß ein Deutscher die französische bezw. die englische Sprache auf praktischem Wege erlernen soll. Deshalb werden Übersetzungsstücke belehrender und unterhaltender Art in deutscher Sprache mit französischer bezw. englischer Übersetzung gegeben, größere und kleinere, ebenso Aufgaben, die für die nächste Nummer zum Nutzen des Schülers gelöst werden. Die Idee ist für die große Masse derjenigen, deren Zweck ein rein praktischer ist, durchaus gut und zweckgemäß behandelt, und nur selten ist eine Ausstellung zu machen. Mir ist nur eine Stelle aufgefallen, wo es heißt: I look as if I had just been cropped for the Militia! I was particularly emphatic in my instruction to the hairdresser only to cut the ends off. He must have thought I meant the other ends! Never mind — I shan't meet anybody to care about so early. Da heißt es deutsch: „Ich sehe aus, als ob ich zur Miliz geschoren wäre! Und doch hatte ich dem Haarschneider mit besonderem Nachdruck befohlen, er soll nur die Enden abschneiden. Er glaubte gewiß, ich meine das andere Ende! Na, es ist jetzt gleich; ich treffe so früh doch niemand an, an dem mir etwas liegt.“ Hier ist das Deutsch entschieden mangelhaft. Aber diese Ausstellung steht vereinzelt da, und die Idee selbst ist entschieden gut für alle jungen Leute, die den Mangel ihrer Schulbildung praktisch ergänzen wollen.

Berlin. **C. Schröder.**

163. Goldscheider, Paul. **Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht.** Handbuch des deutschen Unterrichts, herausgegeben von A. Matthias. Bd. I, Tl. 3. München, 1906. C. H. Beck. Preis geh. 8 Mk.

In den letzten 30 Jahren hat sich die deutsche Sprache an den höheren Schulen eine große, noch im Wachsen begriffene Bedeutung erworben, so daß sie jetzt im Mittelpunkte des gesamten Unterrichtes steht und gleichsam das Bindeglied nicht nur für die einzelnen Fächer, sondern auch für die verschiedenen Arten von höheren Schulen bildet. Da aber der deutsche Unterricht wie kaum ein anderer — höchstens der erdkundliche sei ausgenommen — sehr häufig von Nichtfachmännern erteilt wird und da er infolge der mit ihm verbundenen Korrekturlast stets auf sehr viele Lehrer an den Anstalten verteilt ist, so ist es nicht unangebracht, daß in einem umfassenden Handbuche eine Grundlage für ihn geschaffen wird und gewisse Grundsätze und Leitlinien aufgestellt werden, nach denen verfahren werden kann. So haben sich unter der Leitung des Geheimen Oberregierungsrats A. Matthias eine größere Zahl von Schulmännern und Fachgelehrten von den Universitäten zur Herausgabe eines derartigen Handbuches vereinigt.

In dem vorliegenden, bis jetzt erschienenen Teilbande gibt Direktor Goldscheider eine recht eingehende Anleitung zur Erklärung von Lesestücken und Schriftwerken. Er spricht in dem ersten Abschnitt von der „Eigenart der Erklärung" und betont neben dem oft unterschätzten Lesenlernen vor allem die Behandlung jedes Schriftwerkes als eines Ganzen. Als Inhalt des gesamten deutschen Lesestoffes bezeichnet er das Vaterland. Für die Lesebücher verwirft er mit Recht die fast allgemein übliche Einteilung in Poesie und Prosa, bei der z. B. die Grimmschen Märchen und unter Umständen auch Götz, Egmont, die Räuber als Prosa erscheinen, und schlägt statt dessen eine Einteilung in Dichtungen und wissenschaftliche Aufsätze vor; eine weitere Gruppierung erscheint ihm überflüssig und oft schädlich. — Der zweite Abschnitt enthält praktische Anweisungen für die Entfaltung des Lesestückes und Schriftwerkes. Gefordert wird vorerst eine Kenntnisnahme des ganzen Stückes und sodann die Feststellung eines Hauptinhaltes, der überall vorhanden sein muß, freilich sich nicht immer in einem Satze ausdrücken läßt, und dann des Nebeninhaltes, der nur selten fehlt. Daran schließt sich, soweit das bei der zur Verfügung stehenden Zeit möglich ist, eine Besprechung des Zuständlichen, wie Hintergrund, Landschaft, Naturkräfte, Charaktere u. a., sowie eine Berücksichtigung der Gliederung, der Sprache, des Versbaues und nötigenfalls eine literarische Würdigung. Den klaren, einsichtigen Ausführungen des Verfassers wird man im allgemeinen beipflichten können, so wenn er vor der Aufsuchung und Darlegung der Quellen einer Dichtung, vor weit ausholenden erläuternden Einleitungen und vor den vielfach beliebten Abschweifungen sprachlicher und sachlicher Art warnt, oder vor einer Literaturgeschichte, die nicht in eigener Durcharbeitung der Literaturwerke wurzelt und gipfelt u. a. m. Seiner ablehnenden Haltung Schüleraufführungen gegenüber kann ich mich jedoch nach meinen Erfahrungen nicht anschließen. — Die Stufenfolge des Lehrganges wird im dritten Abschnitt erörtert. Von der sonst üblichen Einteilung abweichend, unterscheidet der Verfasser eine Unterstufe VI bis IIIb, eine Übergangsstufe IIIa und IIb und eine Oberstufe IIa und I. Er fordert Lesebücher von mäßigem Umfang mit nicht zu langen Stücken, die nach und nach den Schülern sämtlich bekannt werden müssen. Damit das erreicht wird, wird meines Erachtens freilich bei der geringen Anzahl deutscher Stunden auf den Gymnasien dem Privatfleiß der Schüler ziemlich viel zugemutet werden müssen. Von sonstigen Vorschlägen erscheint mir der über die Verlegung der Jungfrau von Orleans und Maria Stuart aus Untersekunda recht beachtenswert. Die gleiche Erfahrung, daß die Schüler dieser Klassenstufe für die feine Schilderung von Charakteren, und noch dazu weiblichen, nicht empfänglich sind, habe auch ich wiederholt gemacht. Die dafür als Ersatz empfohlenen Stücke, Wallensteins Lager, Minna von Barnhelm, Götz und auch Hermann und Dorothea sind zweifellos besser geeignet, besonders wenn man das Zuständliche am stärksten betont. Auf viele andere treffende Bemerkungen kann ich im Rahmen dieser Besprechung nicht eingehen und ebensowenig auf Einzelheiten aus dem vierten Abschnitte, in dem in freier Weise ohne Schematisierung viele Stücke in einer den verschiedenen Klassenstufen angepaßten Weise erklärt werden. Diese Stücke sind in einem 116 Seiten umfassenden Anhange sämtlich abgedruckt. Es ist dies als eine angenehme Beigabe zu begrüßen, zumal der Preis des Buches dadurch kaum erhöht worden ist. — Die neuere Fachliteratur, besonders auch die in Zeitschriften zerstreute, ist in recht erheblichem Umfange herangezogen worden und wird im Text

oder in Anmerkungen aufgeführt. Vollständigkeit war dabei unmöglich zu erreichen, doch durfte auf S. 125 die Echtermeyersche Auswahl deutscher Gedichte nicht vergessen werden, und auch die bei Ehlermann erschienenen, jetzt von J. Ziehen herausgegebenen Klassikerausgaben sind zu wenig berücksichtigt worden.

Der Verfasser zitiert ein Wort Bismarcks, der nur solche Bücher lesen mochte, die es verdienten, sogleich zweimal hintereinander gelesen zu werden. Zu dieser Klasse von Büchern gehört das vorliegende. Möge es jeder Lehrer des Deutschen nicht nur zweimal, sondern öfter lesen!

Halle a. d. S. **Richard Herold.**

164. Matthias, Theodor. **Aufsätze aus Oberklassen.** Leipzig, 1905. B. G. Teubner. Preis geh. 2,80 Mk.

Die Sammlung enthält neben zwei Musteraufsätzen des Verfassers mehr als 50 Schüleraufsätze, die in den oberen Klassen der Realgymnasien zu Zittau und Zwickau angefertigt sind und Themata aus den verschiedensten Gebieten behandeln. In erster Linie haben deutsche Lektüre und Literaturgeschichte den Stoff geliefert, daneben Sallust und Livius, und auch einige allgemeine Themata sind bearbeitet worden.

Die Aufsätze sind als eine Art Huldigungsschrift dem Realgymnasium zu Zittau, an dem der Verfasser 18½ Jahre wirkte, zum 50jährigen Jubiläum gewidmet worden. Mit ihnen soll zugleich der Nachweis erbracht werden, daß die von dem sächsischen Justizminister gemachten Bemerkungen über das Fehlen einer freien Gestaltung des Stoffes und über den Mangel an eigenem Urteil in den Aufsätzen der Realgymnasiasten unrichtig sind. Ob die Widerlegung einer solchen, zugestandenermaßen auf Hörensagen beruhenden Behauptung überhaupt notwendig ist, bleibe dahingestellt. Zweifelhaft ist es aber zum mindesten, ob sie durch Veröffentlichung einer Anzahl recht gelungener Schüleraufsätze geschehen kann, die aus vielen Hunderten ausgewählt sind.

Doch zugegeben, daß das möglich wäre, und bei aller Anerkennung der Pietät gegen eine Anstalt, an der man lange und gern erfolgreich gewirkt hat: war es auch notwendig, eine derartige Aufsatzsammlung durch den Buchhandel jedermann zugänglich zu machen? Die Fachlehrer lernen aus Schüleraufsätzen sicherlich nichts, und die Schüler bilden sich besser an den großen Mustern deutschen Stils. Zu Täuschungen aber sollen die Aufsätze gewiß nicht benutzt werden, dafür bürgt der Name des Verfassers.

Halle a. d. S. **Richard Herold.**

165. Cybulski, Stephan. **Die Kultur der Griechen und Römer, dargestellt an der Hand ihrer Gebrauchsgegenstände und Bauten.** Leipzig, 1905. K. F. Koehler. 50 S. Text und 25 Tafeln und Pläne. Preis geb. 4 Mk.

Die Cybulskischen Wandtafeln (Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur) sind an den gymnasialen Anstalten des Deutschen Reiches weit verbreitet und haben viel dazu beigetragen, daß die Jugend manche Gebiete der antiken Kultur kennen lernte; denn sie veranschaulichen Kriegsmaschinen, Waffen jeder Art und Kleidung bei den Griechen und Römern, ermöglichen einen Einblick in die Entwickelung des griechischen und römischen Hauses und Theaters, geben einen Überblick über das Münzwesen u. a. m. Jetzt hat die Verlagsbuchhandlung zu einem billigen Preise kleine Nachbildungen der bunten Tafeln in einfarbigem Druck nebst erläuterndem Text herausgegeben; denn es ist sehr wertvoll, daß der junge Mensch das, was ihm in der Unterrichtsstunde vorgeführt wurde, sich daheim durch nochmalige Betrachtung ins Gedächtnis zurückrufen kann. Die Ausführung der Abbildungen ist trotz des verringerten Maßstabes recht klar; nur der kleine Druck, z. B. auf den Plänen von Athen und Rom, wird infolge der gewählten braunen Farbe besonders bei Lampenlicht recht undeutlich, und ich möchte darum für eine Neuauflage schwarzen Druck empfehlen. Der Text verwertet die Ergebnisse der neuesten Forschungen; er ist recht eingehend und für jedermann verständlich geschrieben.

Das Buch kann zur Benutzung im Unterricht empfohlen werden und wird den Schülern der oberen Klassen als Nachschlagewerk im Geschichtsunterricht und bei der Vorbereitung auf die Schriftstellerlektüre recht gute Dienste leisten.

Halle a. d. S. **Richard Herold.**

166. Sanders, Dr. Daniel. **Deutsche Sprachbriefe.** Revidiert und bearbeitet von Dr. Julius Dumcke. Achtzehnte Auflage. Berlin-Schöneberg, 1906. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung (Prof. G. Langenscheidt). Preis komplett 20 Mk.

Es hieße Eulen nach Athen tragen, wenn man über die Vortrefflichkeit der Unterrichtswerke des obengenannten Verlages noch Neues sagen wollte; die Aufgabe des Referenten kann nur darin bestehen, auf die mannigfachen Vorzüge derselben von neuem hinzuweisen.

Die deutschen Sprachbriefe sind natürlich, wie die fremdsprachlichen desselben Verlages, zunächst für solche bestimmt, welche sich von Grund auf über ihre Muttersprache unterrichten wollen. Außerdem jedoch verfolgen sie die Aufgabe, den durch die Werke von Schröder, Wüstmann und andere teilweise zerstörten Wahn vieler „Gebildeten" in unserem Vaterlande, als sei es so leicht, ein gutes, korrektes Deutsch zu sprechen und zu schreiben, vollends zu beseitigen. Dem Lehrer und Forschenden vorzüglich werden die „Unterhaltungen auf sprachlichem Gebiete" viel Anregung und Belehrung bieten. In diesen Abschnitten wird dem Ursprung und der Bedeutung vieler von uns täglich gebrauchter Wörter und Redensarten nachgegangen, das zeitgemäße Thema der Fremdwörter behandelt, mancher etymologische Aufschluß erteilt, gewisse Sprachsünden eingehender beleuchtet und noch manches andere von Wichtigkeit erörtert. Der Lehrer besonders wird dem ganzen Werke manchen wertvollen didaktischen Gesichtspunkt entnehmen und es für manchen Fall als Nachschlagewerk benutzen, was durch ein ausführliches Register sehr erleichtert wird. Auch ein vortrefflich gearbeiteter Abriß der Poetik und Metrik mit gut gewählten Beispielen ist von erheblichem Werte. Als Lehrstoff, an den sich die grammatikalischen Erörterungen schließen, sind Abschnitte aus Luthers Bibelübersetzung, Fabeln Lessings, ein längerer Brief und besonders die reizende Novellette Goethes „Die wunderlichen Nachbarskinder" gewählt. Die dem Werke beigegebene „Geschichte der deutschen Literatur" ist nachstehend vom Referenten besonders besprochen.

Berlin. **Ad. Jaeckel.**

167. Sanders, Dr. Daniel. **Geschichte der deutschen Literatur.** Revidiert, bearbeitet und von Goethes Tode bis zur Gegenwart fortgeführt von Dr. Julius Dumcke. Berlin-Schöneberg, 1906. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung (Prof. G. Langenscheidt). Preis 2 Mk., geb. 2,50 Mk.

Das vorliegende Werk, das eine Separatausgabe der Beilage zu den Deutschen Sprachbriefen von Prof. Dr. Daniel Sanders bildet, nimmt in der großen Zahl mehr oder minder brauchbarer Literaturgeschichten einen ehrenvollen Platz ein. Wie aus dem Titel ersichtlich, unterscheidet es sich von den früheren Auflagen durch die Fortführung von Goethes Tode bis zur jüngsten Gegenwart, für welchen Abschnitt besonders das Werk von Paul Heinze (2. Auflage. Leipzig, 1903) benutzt worden ist. Außerdem ist der Sanderssche Text durchweg überarbeitet worden, wobei hauptsächlich die Periode von 1400 bis 1750 gekürzt wurde; manches, wie die Inhaltsangabe von „Nathan" und „Faust", ist völlig neu geschrieben worden.

Das Werk empfiehlt sich zunächst durch die klare und übersichtliche Anordnung des Stoffes, die durch ein vortreffliches Register unterstützt wird. Der Schwerpunkt liegt, wie billig, in der ausführlichen Darstellung der klassischen Literatur des 18. Jahrhunderts; diese Abschnitte sind ausgezeichnet bearbeitet. Dagegen wird die ältere Zeit teilweise zu kurz abgetan, z. B. Walther von der Vogelweide. Es wäre unserer Meinung nach besser gewesen, dem ersten klassischen Zeitalter unserer Literatur etwas mehr Raum zu gönnen, dagegen spätere, minder wichtige Epochen kürzer darzustellen. So ist z. B. der Streit der Leipziger und Schweizer verhältnismäßig viel zu ausführlich behandelt. Sehr zu loben ist die Methode, schwerwiegende zeitgenössische Urteile, z. B. aus Schillers „Über naive und sentimentalische Dichtung" anzuführen; auch die Zitate und Proben sind geschickt gewählt, obgleich wir manches Wertvolle vermißten: von Logau findet sich auch nicht ein Epigramm.

Der neuesten Literatur gegenüber nimmt der Bearbeiter einen kühl besonnenen Standpunkt ein, ohne, wie vielfach Otto v. Leixner in seinem bekannten Werke, einseitig und engherzig zu werden. Es ist freilich selbstverständlich, daß der Bearbeiter, der so tief in den Werk von Lessing, Schiller und Goethe eingedrungen ist, seine Kniee vor dem Naturalismus oder gar Symbolismus unserer Tage nicht zu beugen vermag. So glauben wir, seinem Abschnitt über Gerhart Hauptmann

entnehmen zu dürfen, daß auch er diesen Dramatiker für eine überschätzte Größe hält. „Und Pippa tanzt" wird ihn vielleicht darin bestärkt haben.

Einige Lücken und Ungenauigkeiten sind in keiner Literaturgeschichte zu vermeiden; nicht zu entschuldigen ist dagegen eine sinnentstellende Titelangabe, wie die von A. v. Humboldts „Kosmos". Das bekannte Werk betitelt sich: „Kosmos, Versuch einer physischen (nicht physiologischen) Weltbeschreibung". — Die typographische Ausstattung des Buches ist vortrefflich.

Berlin. **Ad. Jaeckel.**

168. Seeger, Alois. **Der Bildungswert der modernen Sprachen und die Berechtigungsfrage der Realschule.** 78 Seiten. Wien, 1903. Hölder. 1,40 Mk.

Durch die preußische Schulreform ist auch in unserem Nachbarstaate Österreich der Kampf um die Gleichberechtigung der Realanstalten und der humanistischen Gymnasien wieder aufgenommen worden. Der Verfasser der vorliegenden Schrift weist in dem ersten Teile — dem theoretischen — klar und sachgemäß nach, daß durch die modernen Sprachen dieselbe logische Schulung erzielt wird wie durch die alten Sprachen. Hierzu werden geschickt ausgewählte Beispiele aus der Orthographie, Laut- und Formenlehre und der Syntax der französischen Sprache beigebracht. Auch in bezug auf die materiale Bildung stehen die neueren Sprachen nicht hinter der alten zurück. Allerdings berührt der Verfasser dieses Gebiet nur kurz, da bereits Prof. Schipper-Wien in einer Universitätsrede: „Alte Bildung und moderne Kultur" 1901 den materiellen Bildungswert der modernen Sprachen mit besonderer Berücksichtigung der englischen Literatur überzeugend nachgewiesen hat. Diesem ersten Teile, dem man ohne weiteres beipflichten kann, sind dann einige Urteile der Mitglieder der Berliner Schulkonferenz von 1900 über den Bildungswert der modernen Sprachen beigefügt. Der zweite Teil, der auf das schulpolitische Gebiet hinüberführt, behandelt nun die Frage der Gleichberechtigung. Da die österreichischen Gymnasien einen achtjährigen, die Realschulen aber einen siebenjährigen Kursus haben, so liegt, nach Anerkennung der Gleichberechtigung beider Anstaltsarten, die Hauptschwierigkeit in dem Unterschiede des einen Jahres. Einige wollen nun den Unterschied dadurch ausgleichen, daß der Realschulkursus um ein Jahr verlängert wird, während andere, wie auch der Verfasser, vorschlagen, für die Realschulabiturienten auf den Universitäten einen einjährigen Kursus „zur Aneignung der mangelnden Vorkenntnisse" einzuführen. Der dritte Teil bringt dann noch einige Urteile zu dieser Frage, und in einem Anhange wird auf die günstige Wirkung der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Anstalten in Preußen hingewiesen. Ob solche Universitätskurse, wie wir sie auch an einigen deutschen Universitäten für die Oberrealschulabiturienten zur Erwerbung der fehlenden lateinischen Kenntnisse haben, sich bewähren, muß erst die Zukunft lehren. Im übrigen können wir die Schrift, die sich durch sachgemäße, besonnene Darstellung auszeichnet, allen Freunden der Realanstalten warm empfehlen. Auf zwei kleinere, äußere Versehen soll kurz hingewiesen werden. Seite 44 muß es: Mommsen, Professor an der Universität „Berlin", nicht „Charlottenburg", und Seite 49, Anmerkung: „Oberrealschule", nicht „Realschule" heißen.

Berlin. **Fritz Müller.**

169. Marcus, Hugo. **Die allgemeine Bildung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.** Eine historisch-kritisch-dogmatische Grundlegung. 72 Seiten. Berlin. Ebering.

Die Frage der allgemeinen Bildung ist von jeher der Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und oft genug auch heftiger Streitigkeiten gewesen. Es ist wohl auch nicht leicht, eine allgemein verbindliche Antwort auf die Fragen: Was ist allgemeine Bildung und wie wird diese übermittelt? zu geben, da dieser Begriff viel zu dehnbar ist und von den verschiedenen Kulturaufgaben eines Volkes abhängt. Der Verfasser vorliegender Schrift mit dem sonderbaren Titel will nun vom sozialpolitischen Standpunkte aus diese Frage behandeln. Er stellt als Ziel der allgemeinen Bildung „die Erziehung zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft" hin. Die heutige Schulbildung, die als allgemeine Bildung gilt, erfüllt diese Aufgabe nicht, da sie das formale Denken und das Wollen, das Können, zu sehr in den Vordergrund stellt und zu wenig Wert auf das richtige Erkennen, das positive Wissen, legt. Die heutige Schulbildung ist nur eine Vorstufe für die Fachbildung und geht zu wenig auf die allgemeinen Lebens-

fragen und den inneren Zusammenhang der Erscheinungen in der Welt ein. Die einzige Wissenschaft, die zu allgemein menschlicher Bildung, zur harmonischen Weltanschauung führt, ist die Philosophie, und diese findet auf der Schule augenblicklich keine Stätte. Es werden wohl einzelne philosophische Disziplinen im Unterricht berührt, aber sie gelangen nicht zur einheitlichen Verknüpfung. Im Altertum konnten die Jünglinge im freien Verkehr mit Rhetoren und Philosophen sich eine formale Schulung und eine philosophische Weltanschauung aneignen; aber es fehlte das positive Wissen, um zu einer einheitlichen Anschauung zu gelangen. Dagegen bot im Mittelalter die christliche Religion eine solche Einheit. Die Kirche und die von ihr begründeten und abhängigen Schulen, insbesondere die artistisch-philosophische Fakultät, wurden die Träger der allgemeinen Bildung. Doch die Kirche ging mit den Fortschritten, die Erkenntnis und Wissen machten, nicht mit; Glaube und Wissen fielen auseinander. So steht heute die Kirche außerhalb der Bildungsbestrebungen. Ebenso blieben die philosophischen Fakultäten nicht Vorstufen für die anderen Fakultäten, sondern wurden Fakultäten für besondere Berufsarten. Die Schule kann aus „immanenten und permanenten Gründen" (!?) die von der Kirche und der philosophischen Fakultät verlassene Aufgabe nicht übernehmen, und es soll die allgemeine Bildung auf Volkshochschulen, die jedem zugänglich sein sollen, dargeboten werden. — Dies der Inhalt der Abhandlung. — Was zunächst die Darstellung anbetrifft, so muß ich bemerken, daß der Stil furchtbar schwerfällig und unklar ist, denn Sätze von 12, 14, sogar 17 Zeilen Länge sind keine Seltenheit in dem Buche. Auch den Ideen und Vorschlägen des Verfassers kann man nicht ohne weiteres zustimmen. Es ist doch mehr als zweifelhaft, ob der philosophische Trieb bei den großen Massen so stark ist, wie der Verfasser zu glauben scheint, und ob es möglich wäre, „Soziologie, Entwickelungsgeschichte und Ethik in synthetischem Zusammenhange" einem so verschiedenartig vorbereiteten Publikum, wie sich auf Volkshochschulen zusammenfindet, vorzutragen. Außerdem muß immer wieder auf eine Gefahr hingewiesen werden, die durch Volkshochschulkurse leicht hervorgerufen werden kann, nämlich die, daß eine Halbbildung entsteht und oft noch mehr Unklarheit über die großen allgemeinen Fragen der Menschheit erzeugt wird. Ferner möchte ich unsere heutige Schule gegen den Vorwurf des Verfassers in Schutz nehmen, daß im Unterrichte nur der Formalismus betont und den Schülern keine großen Gedanken und keine einheitliche Verknüpfung dargeboten werden. Ist außer den „immanenten und permanenten Gründen" auch der Umstand, daß „man die Fähigkeiten des Gros der heutigen Lehrer", soziale, ethische Fragen zu behandeln, „überschätzt", daran Schuld, daß allgemeine Bildung auf der Schule nicht übermittelt werden kann? Zum Schlusse will ich noch kurz darauf hinweisen, daß seit den Bemühungen von Paulsen und R. Lehmann eine große Literatur über philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen entstanden ist, die dem Verfasser scheinbar nicht zur Verfügung gestanden hat. Auch die neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben" von 1901 nehmen auf diesen Gegenstand Rücksicht und bestimmen ausdrücklich, daß „aus allen, besonders ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung zu entwickeln" seien.

Berlin. **Fritz Müller.**

170. Fröhlich, Fr. **Die Glaubwürdigkeit Cäsars** in seinem Bericht über den Feldzug gegen die Helvetier, 58 v. Chr. Mit 4 Plänen. 39 S., 8°. Aarau, 1903. H. R. Sauerländer u. Co. Preis 1,80 Mk.

Die Arbeit beruht auf einem Vortrage, den der Verfasser vor einiger Zeit in Lenzburg im Aargau hielt; er richtet sich gegen die neuerdings in der Schweiz sich geltend machende Ansicht, Cäsars Bericht über seinen Feldzug gegen die Helvetier enthalte fast nur Unwahrheiten und Cäsar sei eigentlich nicht der Sieger, sondern der Besiegte von Bibrakte. Fröhlich kommt auf Grund eingehender Untersuchung des Materials zu dem Ergebnis, daß die Haupttatsachen in Cäsars Darstellung wahr und historisch beglaubigt sind. Cäsar übertreibt die Zahl der besiegten Barbaren. Die geographischen Angaben sind ungenau, sobald er das Land, das er beschreibt, nicht selbst gesehen hat. Daß Cäsar aber bei Bibrakte der Sieger und nicht der Besiegte war, ist zweifellos; es geht unter anderem schon aus Cicero pro Balbo 14, 32 hervor, wo die Helvetier neben Cenomanen, Insubrern und anderen längst unterworfenen Völkern als Verbündete Roms genannt werden.

Berlin. **C. Fries.**

171. Voigt und Doerr. **Handelsbetriebslehre.** I. Teil: Kleinhandel und Großhandel. II. Teil: Bankgeschäft und gewerbliche Unternehmungen. Leipzig, Teubner.

Im Gegensatze zu den vielen bisher erschienenen Lehrbüchern für Handelskunde, bei denen die Erörterung der gesetzlichen Bestimmungen und Definitionen den Ausgangspunkt bilden, gehen die Verfasser von den Vorgängen im Handel und seinen verschiedenen Erscheinungsformen aus und bringen die einschlägigen Vorschriften des Handelsgesetzbuches, des Bürgerlichen Gesetzbuches, der Wechsel- und der Gewerbeordnung an der Stelle, wo sie die Erläuterung des Handelsgeschäftes erfordert.

Durch diese Anlage interessant, in der Sprache anschaulich und klar, ist das Werk Lehrenden und Lernenden zu empfehlen. Bei einer Neuauflage dürfte die Vermehrung der kaufmännischen Formulare erwünscht sein.

Berlin. **Fischer.**

172. Koch, Max und Heusler, Andreas. **Urväterhort,** die Heldensagen der Germanen. 64 S., 4°. Berlin, 1905. Martin Oldenbourg. 20 Mk.

Dieses Prachtwerk ist die Fortsetzung von „Walhall“, das die alte deutsche Mythologie behandelt und soeben wieder in neuer Auflage erschienen ist. Beide Bücher ergänzen sich. Sie wollen Volk und Jugend in unser altes Erbe wieder einführen, in die Darstellung der Sagen und Glaubensvorstellungen. Sie sind mit Buntdruckbildern hervorragender Künstler geschmückt und mit gutem, auf den Quellen beruhenden Texte versehen.

Die Bilder der Heldensagen von Koch sind nicht in dem üblichen idealisierenden Gewande gemalt; vielmehr geben sie die Figuren streng realistisch wieder, ganz wie wenn sie damals gelebt hätten. Das hat zwar manches für sich, ist aber für die Jugend bedenklich. Sie liebt, daß man die Begebenheit in eine höhere Sphäre hinaufrückt. Ich hätte gewünscht, der Maler hätte darauf Rücksicht genommen; z. B. der Drache im Kampfe Beowulfs ist zu zahm dargestellt. Die Alten stellten sich die Drachen wohl etwas grausiger vor. Auch gefällt mir nicht, daß mit Vorliebe Greuelszenen dargestellt werden, z. B. Enthauptungen. Dies ist für unseren geläuterten Geschmack eine Verirrung und wirkt verrohend auf die Jugend.

Beim Texte freut es mich, feststellen zu können, daß auch nordische Sagenstoffe aufgenommen worden sind, z. B. Starkad, der übrigens auch vor kurzem in einem vlämischen Drama seine Auferstehung gefeiert hat.

Der Verlagshandlung aber möchte ich es nahelegen, einen dritten Band als Ergänzung herauszugeben, der Szenen aus dem alten germanischen Leben (etwa unter dem Titel „Germanisches Heldenleben“) bringt. Gerade ein solches durch Poesie und Bilderschmuck verklärtes Buch fehlt unserer Jugend, und doch gibt es genug tüchtige Darsteller (wie Hendrich), die der schönen Aufgabe gewachsen wären. Wir leben wieder in einer Art germanischer Erneuerung: da sollte man die Kunst in den Dienst der guten Sache stellen, damit sie die Jugend dazu erzieht, das Einheimische lieb zu gewinnen. Wir haben so viele klassische Darstellungen aus dem griechisch-römischen Altertum: wir wollen auch endlich unser eigenes Gebiet anbauen.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

173. Wohlrabe, Dr. Rektor. **Meier Helmbrecht von Wernher, dem Gärtner.** Herausgegeben für Schule und Haus. Dritte Auflage, 78 S. Leipzig, 1906. Dürr. Geb. 1 Mk.

Nach C. Schröders Textübersetzung veranstaltete Dr. Wohlrabe die Herausgabe der ältesten deutschen Dorfgeschichte für Schule und Haus. Gerade unserer Zeit tut die Kenntnis dieser Geschichte eines Bauernsohnes und deren weise Lehren Not, zumal die in kulturgeschichtlichen Werken, z. B. im zweiten Bande von G. Freytags Werk „Bilder aus der deutschen Vergangenheit“ gegebenen Auszüge, die Dichtung selbst nicht ersetzen können. Bei der Abfassung der Einleitung und den Textanmerkungen benutzte Dr. Wohlrabe Fr. Heinzes Arbeit „Meier Helmbrecht und seine Heimat“ und die Vorlesungen des Leiziger Germanisten Rudolf Hildebrand. Die dritte Auflage des Büchleins wird der „Meier Helmbrechtdichtung“ neue Freunde zuführen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

174. *Jastrow, Johannes. **Das Gesetz vom 30. März 1903 betreffend Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben** und die Mitwirkung der Lehrer und Lehrerinnen bei der Durchführung desselben. 36 S. Berlin, 1905. Fr. Zillessen. 50 Pf.

Kollege Jastrow veröffentlicht seinen auf einer Lehrerkonferenz der Kreisschulinspektion Berlin-Niederbarnim gehaltenen Vortrag, der von Sachkenntnis und großer Liebe für die fürsorgebedürftigen Kinder zeugt und deshalb Beachtung in den Volksschullehrerkreisen verdient.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

175. v. Gottberg-Herzog, Adelaide. **Kinderlieder mit Singstimme und Klavierbegleitung.** Praktische Hausbibliothek. Leipzig. Grethlein. 1 Mk.

Die 97 Kinderlieder, die in den fünf Abteilungen des Heftchens — Für die Kleinsten; Ernste, fromme Klänge; Weihnachtslieder; Schlaf- und Wiegenlieder; Verschiedene Lieder — zusammergestellt sind, bieten eine reiche und wohlgelungene Auswahl aus dem Liederschatze unserer Jugendliteratur und bringen neben vielen alten Freunden der Kinderwelt auch einige neuere Liedchen, die ein gutes Verständnis für die Bedürfnisse unserer sangesfreudigen Kleinen erkennen lassen. Das Charakteristische der Sammlung, die Beigabe von leichten Klavierbegleitungen, wird von Müttern und Erzieherinnen mit Freuden begrüßt werden und auch solchen Kindern, die es schon zu einiger Fertigkeit im Klavierspiel gebracht haben, Vergnügen bereiten. Die gesonderte Zusammenstellung von Weihnachtsliedern ist anerkennenswert; denn nie sind bekanntlich die Kinder und ihre Mütter singefreudiger, als vor und zu dem schönsten Kinderfeste. Eine ähnliche Zusammenstellung und zugleich eine Vermehrung der schon gebotenen Spiellieder würde sich empfehlen und die Brauchbarkeit des Heftchens, besonders in Kindergärten, Spielschulen usw., wesentlich erhöhen. Aber auch in der jetzigen Form werden Familie und Kindergarten, für die das Werkchen hauptsächlich bestimmt ist, der Verfasserin für die Gabe herzlich dankbar sein können.

Berlin. **Richter.**

176. Krey. **Neue Rechenmaschine.** Im Selbstverlage des Verfassers erschienen. 20 Mk., mit Schieber zum Lesen der Schreibschrift 22 Mk.

Der Apparat besteht aus einem rechteckigen Rahmengestell. Die Seitenwände des Rahmens haben Führungsnuten, in welcher sich ein Schieber senkrecht bewegen läßt. Zwischen den Seitenwänden sind zehn Leisten befestigt. An den vorderen unteren Kanten derselben sind Klapptäfelchen angebracht, und zwar je zehn in einer Reihe, auf welchen der Reihe nach die Ziffern von 1 bis 100 verzeichnet sind.

Die Kinder sollen bei Anwendung dieser Rechenmaschine neben dem Begriff der Zahl gleichzeitig die Ziffern kennen und mit ihnen rechnen lernen. Der Verfasser geht von dem bekannten Übelstande aus, daß bei der allgemein im Gebrauch befindlichen russischen Rechenmaschine die zehn auf einem Draht befindlichen Kugeln sich schwer übersehen lassen, und ersetzt deshalb die Kugeln durch Täfelchen, auf welchen die Ziffern stehen; er übersicht aber dabei, daß die Täfelchen, als Körper betrachtet, mindestens ebenso wenig übersichtlich sind wie die Kugeln, und daß, da er das Hauptgewicht auf die auf den Tafeln stehenden Ziffern legt, er den Kindern überhaupt nicht mehr gleichartige Gegenstände als Anschauungsmaterial vorführt, abgesehen davon, daß er die Ziffer viel zu früh in den Unterricht einführt und dadurch die Schwierigkeiten, die der erste Rechenunterricht den Kindern bereitet, noch erhöht. In den ersten Schulwochen dürfen die Kinder nur mit Zahlen, nie mit Ziffern rechnen. Außerdem wird kein Lehrer die Rechenübungen im Zahlenkreise 1 bis 10 an einer Reihe Kugeln der russischen Rechenmaschine veranschaulichen, sondern er wird, wenn ihm nicht andere Zahlenbilderapparate zur Verfügung stehen, die Zahlenbilder aus Kugeln mehrerer Reihen zusammensetzen und erst am Schlusse der Behandlung die Kugeln der Zahlenbilder in eine Reihe an der Rechenmaschine umstellen. Zahlenbilder aber kann der Verfasser mit seinem Apparate überhaupt nicht bilden, denn es würden in denselben zweistellige Zahlen aus anderen Reihen zum Vorschein kommen, die die Kinder verwirren müßten.

Der Apparat ist nicht wertlos. Er wird in Schulen, in denen — wie es die Regel ist — nur die russische Rechenmaschine als Anschauungsmittel für den ersten Rechenunterricht vorhanden ist, neben dieser besonders bei der Behandlung des Zahlenraumes von 1 bis 100 gute Dienste leisten können; doch werden wenige Volksschulen

sich den Luxus gestatten können, neben dem russischen Apparate einen zweiten auf demselben Prinzip beruhenden zu erwerben.

Der Verfasser will dann ferner auf Pappe gezogene Lesetafeln mit verschiedenen Wörtern auf die Ziffertäfelchen ziehen und durch seinen Apparat auch dem Lese- und Rechtschreibeunterricht dienstbar machen.

Die ungemessenen Erwartungen, die der Verfasser an seine Rechenmaschine knüpft, „daß man bei gewöhnlicher Arbeit und einfacher Unterrichtszeit das drei- und vierfache erreichen könne, und daß schwach begabten Kindern das Rechnen, das ihnen bisher eine Qual war, durch diesen Rechenapparat zur wahren Freude sich gestalten werde" u. a. m., Aussprüche, die gar sehr an Basedowsche Reklame erinnern, müssen wohl dem Stolze des Erfinders zu gute gehalten werden.

Berlin. **Richter.**

177. Dahn, Ernst, Prof. **Kurzgefaßtes Lernbuch für den Geschichtsunterricht** (Pensum der Unterprima). Zweite Abteilung. Geschichte des Mittelalters. Zweite, verbesserte Auflage. Mit 10 Anschauungsbildern in Holzschnitt. Braunschweig, E. Appelhans & Comp. 1906. Preis brosch. 1 Mk., geb. 1,30 Mk.

Auf die Eigentümlichkeit der Dahnschen Lernbücher für den Geschichtsunterricht ist im Pädag. Archiv schon mehrfach hingewiesen. Dahn ist nicht der Meinung, daß sich der Lehrer bei seinem Vortrag und der Schüler bei der Repetition streng an das eingeführte Lehrbuch zu halten haben. Der Vortrag des Lehrers soll klar, anregend, dem Standpunkt der Klasse entsprechend sein, aber keineswegs den Wortlaut des Leitfadens wiedergeben. Ist der Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten durchgesprochen und durch gemeinschaftliche Erörterung soweit als möglich zum Verständnis gebracht, so findet der Schüler im Lernbuch gerade das, was er zur Repetition bedarf. Es sind nicht streng logische Dispositionen, wie sie die alten Hegelianer boten, denen die Entwickelung der Begriffe wichtiger war als die geschichtliche Tatsache. Vielmehr bietet das Lernbuch knappe Überschriften, die nötigen Daten und vor allem schlagende Merkworte für das Gedächtnis. Für größere Repetitionen stellt der Anhang Zahlen, Namen, technische Ausdrücke und Vergleichungen zusammen, die dem fleißigen Schüler einen weiten Überblick gewähren und zugleich das Material zu Aufsätzen und kurzen Schulreden bieten. Aus einer langen und von schönstem Erfolg gekrönten Praxis hervorgegangen, kann das Lernbuch in der Hand tüchtiger Lehrer und Schüler seine Wirkung nicht verfehlen. Daß es namentlich in militärischen Bildungsanstalten freundliche Aufnahme gefunden hat, ist sehr erklärlich. Denn hier vor allem pflegt man den Geschichtsunterricht, der die Tatsachen sprechen läßt, während es auf die hohen Worte nicht ankommt. Indessen ist das Lernbuch in den Gymnasien ebensogut zu gebrauchen als in den Realgymnasien und Oberrealschulen. Die vorliegende zweite Auflage der zweiten Abteilung (Geschichte des Mittelalters) gibt den Beweis, daß der Verfasser rastlos bemüht ist, sein Lernbuch auf der Höhe der wissenschaftlichen Geschichtsforschung der Gegenwart zu halten. War die Geschichte des Mittelalters in unserer Schulzeit vor 50 bis 60 Jahren überwiegend Geschichte der Fürstenhäuser von den Merowingern bis zu den Habsburgern und ersten Hohenzollern, so wird sie jetzt mehr und mehr zu einer Geschichte des deutschen Volkes. Wie warm und eingehend behandelt Dahn die Kultur der Germanen vor und nach der Völkerwanderung, wie sorgfältig und instruktiv den Einfluß der Kreuzzüge auf das Rittertum, die Hierarchie und den Bürgerstand! Die sorgfältige Art und Weise, in der die Entwickelung des Städtelebens, des Handels und der Industrie, der Kunst und Wissenschaft dem Schüler zur lebendigen Anschauung gebracht wird, kommt dem hochgesteigerten Interesse unserer Zeit an den sozialen Fragen sichtlich entgegen. Der Geschichte des Bauernstandes ist aus demselben Grunde eine eingehende Betrachtung gewidmet. Die eben erschienenen Germanen von Felix Dahn sind in sehr glücklicher Weise zur Charakteristik der Überlegenheit der Franken benutzt. Aber so eifrig der Verfasser auch bemüht ist, teils direkt, teils durch Hinweis auf die Quellen „das Fleisch zum Geschichtsunterrichte" zu liefern, so weiß er doch als Fachmann zu gut, daß die politische Geschichte das Knochengerüst zu dem Ganzen geben muß, als daß er ihr nicht von Anfang bis zu Ende, im Text wie in den Repetitionstabellen, die erste Stelle eingeräumt hätte. Möge sein Lernbuch allenthalben die verdiente freundliche Aufnahme finden!

Baden-Baden. **E. Hermann.**

178. **G. Freytags Schulausgaben. Wilhelm Tell**, herausgeg. von Paul Strzemcha. 3. Aufl. Wien und Leipzig. Tempsky u. Freytag.

An diesem Bändchen der rühmlichst bekannten und sehr verbreiteten Sammlung habe ich verschiedenes auszusetzen. Erstens sind die zwei eingehefteten Bilder (Rütli und Tellsplatte) nicht nur überflüssig, sondern geradezu schädlich, da sich die Einbildungskraft nach Schillers Worten den Schauplatz viel schöner vorstellen muß und da die Abbildungen den Schauplatz in einem anderen Zustande zeigen, als man ihn zur Zeit der Ereignisse annehmen muß (auf der Rütliwiese steht ein Schweizerhaus und auf der Tellsplatte die Kapelle). Zweitens ist die Dichtung ganz unnötigerweise kastriert, indem den Schülern vorenthalten wird, warum Baumgarten den Landenberger erschlagen hat. Ein aufmerksamer Schüler empfindet die Lücke und wird bald dahinter kommen, daß ihm in dem Texte etwas unterschlagen wird, zumal man denjenigen Schülern, die Schillers Werke besitzen, doch nicht verbieten kann, daß sie ihre Ausgabe im Unterricht benutzen.

Barmen. Dr. **G. Lorenz.**

179. Dr. Heinemann, J. **Zeittafeln zur Kulturgeschichte.** Leipzig und Frankfurt a. M. Kesselring.

Ein willkommenes Werkchen (48 S.), das nicht nur in der Hand des Schülers Nutzen stiften kann, sondern zur schnellen Orientierung auch manchem Lehrer gute Dienste leisten wird. Die Hauptabschnitte sind folgende: I. Die Nationalkulturen vor dem Hellenismus; II. Die hellenistische Weltkultur; III. Die Zeit vom Fall des weströmischen bis zur Begründung des fränkischen und mohammedanischen Weltreiches; IV. Die Kultur im Morgen- und Abendlande, bis zur Berührung beider Kulturen im Zeitalter der Kreuzzüge; V. Die Kultur im Zeitalter der Kreuzzüge; VI. Der Ausgang der mittelalterlichen Kultur und die Anfänge des Humanismus und der Renaissance; VII. Das Zeitalter der Reformation, des Humanismus, der Renaissance und der Begründung der neueren Philosophie; VIII. Die Zeit der Vorherrschaft des französischen Klassizismus; IX. Das Zeitalter der Aufklärung; X. Das neunzehnte Jahrhundert. An dieser Einteilung kann man ja mancherlei aussetzen, z. B. würde ich Abschnitt III, der im Text eine halbe Seite umfaßt, mit unter IV untergebracht haben. An Einzelheiten ist mir aufgefallen, daß auf S. 24 vom französischen Materialismus zwei Werke dem Titel nach angeführt werden (L'homme Machine und Système de la nature), während bei Voltaire und Rousseau nichts derartiges geschieht, Montesquieu sogar nicht einmal erwähnt wird. Verwunderlicher noch ist es, daß auf S. 35 Hebbel zusammen mit Geibel (!), Möricke u. a. der idealistischen Richtung der Dichtung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zugewiesen wird, während Otto Ludwig mit Gustav Freytag als dem Realismus huldigend bezeichnet werden.

Barmen. Dr. **G. Lorenz.**

180. **Gräsers Schulausgaben klassischer Werke.** 40. Heinrich von Kleist, **Das Käthchen von Heilbronn**, herausgeg. von Dr. A. Lichtenheld; 25. Theodor Körner, **Zriny**, herausgeg. von Dr. Karl Tomanetz. Leipzig. B. G. Teubner.

Diese Schulausgaben sind nicht so verbreitet, wie sie es verdienen, denn sie haben vor anderen bekannten Schulausgaben (Freytags und Velhagen u. Klasings) drei Vorzüge voraus: 1. weiteren Druck (deshalb auch größeres Format); 2. billigeren Preis (durchweg 60 Pf., dafür sind sie allerdings nicht so dauerhaft gebunden wie jene) und 3. bequemere Auffindbarkeit der Anmerkungen (die numeriert sind, sonst aber ebenso wie in den anderen Ausgaben nicht unter dem Text stehen[1]), sondern hinten angefügt sind). Die Einleitungen, welche über die Entstehung, Stoff und Behandlung, Zeit und Ort der Dichtung orientieren, sie als Kunstwerk charakterisieren und dem Gesamtschaffen des Dichters einreihen, sind etwas reichlicher als in den anderen Ausgaben, aber doch nicht über den Horizont der Schüler hinausgehend.

Barmen. Dr. **G. Lorenz.**

---

[1]) Es wurde unter dem Minister v. Goßler aus unbekannten Gründen verboten. D. R.

181. Duden, Dr. Konrad. **Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache.** Nach den für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Regeln. Achte Auflage. 414 S., 8°. Leipzig, 1905. Bibliographisches Institut. Gebunden 1,60 Mk.

Daß die Sprache ein lebendiges und kein starres Regelwerk sei, kann man wieder einmal der Tatsache entnehmen, daß auch die festen Formen eines amtlichen Wörterbuches nicht Schranke genug für die Veränderungen der Rechtschreibung sind. Als ich die achte Auflage in die Hand nahm, erwartete ich einen nur äußerlich etwa veränderten Abdruck der siebenten von 1902. Vorwort und näheres Zusehen belehrten, daß es sich tatsächlich schon wieder um Kompromisse und Vereinfachungen handelt, die nach 1901, natürlich auf dem Boden der amtlichen Rechtschreibung, hergestellt worden sind, so zwar, daß z. B. der „Buchdrucker-Duden" schon nicht mehr in allen Anführungen Muster ist. Die von Behörden, Lehrern und Buchdruckern angeregte Vereinfachung von mehreren zulässigen Formen auf eine hat in einer Anzahl Fällen stattgefunden, bzw. die Angaben lassen bestimmt erkennen, was bei uns und in Österreich rechtens und an erster Stelle zu wählen ist. In zweifelhaften Fällen hat sich der Herausgeber und Bearbeiter des Buches dem Geiste des amtlichen Regelwerkes anzupassen gesucht. Erwähnt sei, daß z. B. Hilfe und Hülfe nicht mehr gleichwertig, sondern die letzte Form nur noch zulässig ist. In Vornamen werden die neuen Buchstabensetzungen durchgeführt; Vornamenschreibungen, wie Conrad, Carl, Adolph, Rudolph, sind nicht mehr zulässig.

Außerdem wird die Hoffnung ausgesprochen, daß die Vereinfachung auf Grund stillschweigenden Übereinkommens so fortschreiten werde.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

182. **„Bunte Blätter"** aus dem Verlage von B. G. Teubner, Leipzig. Fünf kleinere Künstlersteinzeichnungen, Blattgröße 33:23 cm, Preis 1 Mk. das Blatt. Desgleichen drei größere Blätter von 75:55 cm für 5 Mk., bezw. 100:70 cm für 6 Mk. das Blatt.

Diese Reihe von Blättern bildet eine willkommene Vermehrung der bisher erschienenen Folgen. Interessant in den Motiven und fein abgewogen in den Farben sind sie wohl imstande, ein würdiger Schmuck des deutschen Heimes, auch des besseren, zu werden. Jeder Freund der Kunsterziehungsbestrebungen wird seine Freude haben an diesen meist kräftig getönten Bildern, welche auf dem Gebiete der bildenden Kunst dieselben Ziele zu verfolgen berufen sind, welche man von billigen Ausgaben guter Bücher erhofft.

1. „Unterm Apfelbaum" von Marianne Knapp ist ein Genrebild in ganz zarter Tönung. Die naive Wiedergabe von Mutter und Kind unter dem fruchtbeladenen Apfelbaume ist außerordentlich reizvoll, setzt aber, um recht gewürdigt zu werden, schon einen entwickelteren Kunstgeschmack voraus.

2. „Am Meer" von Daur gibt den Eindruck des Unendlichen stimmungsvoll wieder, besonders durch die dem Beschauer abgewandte dunkle Frauengestalt, deren Auge in unsichtbare Fernen zu dringen sucht.

3. „Marschen" von Matthäi führen uns die gesegneten Ebenen des westlichen Vaterlandes mit ihren von Wasserläufen durchzogenen üppigen Wiesen und weidenden Herden vor Augen.

4. „Am Waldesrand" von Fikentscher. Goldig neigt sich die Sonne dem Untergange zu. Aus dem schwellenden Gebüsch des Waldrandes treten Bock und Ricke auf die sonnige Wiese zur Äsung. In der Ferne liegt das Dorf. Sommerlicher Waldfriede grüßt uns aus dem Bilde.

5. „Bergschlößchen" von Schrödter. Über eine dichtbelaubte Allee hinweg gleitet das Auge zu dem von dichten Baumkronen umstandenen Schlößchen. Die hellen, schön geschwungenen Giebel, die roten Dächer und der viereckige, alte Schloßturm geben in Verbindung mit dem saftigen Grün der Bäume einen kräftigen Farben- und Formenakkord.

Zwei größere Bilder, nämlich Sascha Schneiders „Wettlauf" (100:70, 6 Mk.) und Burkhardts „Fischer am Mittelmeer" (75:55, 5 Mk.) beabsichtigen, das Auge für die Schönheiten des menschlichen Körpers zu öffnen, denn es läßt sich nicht leugnen, daß das Verständnis dafür äußerst mangelhaft entwickelt ist. Wie

könnte es auch anders sein? Fehlt uns doch gänzlich die Gelegenheit, den menschlichen Körper in seiner Schönheit, Kraft und Bewegung genau zu beobachten, wie es die Griechen bei ihren Volksspielen konnten. In Schneiders „Wettlauf" sehen wir Mann, Jüngling und Knaben auf der Rennbahn. Der Jüngling hat eben das Ziel erreicht und erhebt siegesfroh die Rechte. Mit Anspannung aller Kräfte des muskulösen Körpers eilt der Mann daher; denn dicht auf den Fersen folgt ihm scheinbar mühelos der Knabe. Die Körper sind meisterhaft behandelt, Form und Bewegung weise beschränkt. Sie erinnern an antike Vorbilder. Der Jüngling ist als Bild männlicher Schönheit, der ältere Genosse als Vertreter kraftvoller Männlichkeit und der Knabe als der in der Entwickelung Begriffene scharf charakterisiert. Die Gestalten wirken reliefartig, da der Künstler auf Raumentwickelung und Farbengebung verzichtet hat. Das Bild dürfte ein würdiger Wandschmuck für die oberen Klassen höherer Lehranstalten sein.

Wie hier der menschliche Körper in schnellster Bewegung, so zeigt er sich in den Fischern am Mittelmeer in edler Ruhe und mehr passiver Bewegung. Die Gestalten stehen auf Felsen am Ufer im Scheine des ersten Morgenlichtes. Wie Bronzen heben sich die Leiber vom Grunde ab: Bewußte Kraft liegt in ihrer Haltung. Der Horizont liegt noch im tiefsten Blau; aber wie flüssiges Gold gleiten die ersten Lichtstrahlen über die sanft bewegte Fläche des Meeres.

„Nordseeidyll" von Matthäi (50:75, 6 Mk.) führt uns auf die Insel Neuwerk im Wattenmeer. Wetterdrohend liegt die bleierne Luft über dem Meere. Die scharf leuchtende Sonne verkündet das nahende Gewitter. Ungezählte Scharen weißer Möven tummeln sich, während der Ebbe die Gaben des Meeres einzuheimsen.

Berlin. **C. Schumann.**

183. Lang, Georg. **Technik der Feder,** der Weg der Schreiblehrkunst, sachlich begründet und methodisch erläutert. München und Berlin. R. Oldenbourg. Brosch. 4,75 Mk., geb. 5,25 Mk.

Das Buch enthält eine Methodik des Schreibunterrichtes und weist eine von allen mir bekannten Methoden abweichende Begründung auf. Was seit Einführung der Stahlfeder allen Methoden über diesen Gegenstand gefehlt hat, das ist die unanfechtbare Grundlage, die sich einzig und allein aus dem Wesen des technischen Mittels der Schrift, nämlich der Stahlfeder, gewinnen läßt. Langs Methodik findet ihre exakte Begründung in den eingefügten Abhandlungen über Kielfeder- und Stahlfedertechnik und enthält treffliche Ausführungen über Schriftästhetik und Schriftmethodik. Die überaus gründlichen und trefflichen Ausführungen werden sicher jeden interessieren, der an der Entwickelung der Schrift ein, wenn auch nur entferntes Interesse hat, sicher jedoch jeden Lehrer, der mit der Pflege des Gegenstandes betraut worden ist; sie könnten bahnbrechend wirken, wenn seine methodischen Grundlagen die behördliche Anerkennung und Förderung fänden. Lang fordert, daß für die Formengebung jener Grundsatz maßgebend werde, der auf technisch-kunstgewerblichem Gebiete längst anerkannt ist, nämlich: „Die Form passe sich dem Materiale an." Charakteristikum unserer Stahlfeder ist die Elastizität, als deren naturgemäßes Produkt der sanft an- und abschwellende Grundstrich (Keilstrich) anzusehen ist. Die alte Kielfeder mit breiter Spitze erzeugte ohne Druck die charakteristischen, gleichstarken, oben und unten scharf zugespitzten Grundstriche, die sich durch die spitze Stahlfeder schreibend nicht darstellen lassen, welche aber aus der Kielfederschrift kritiklos übernommen und unter Einwirkung der Lithographie bisher ohne sachliche Berechtigung beibehalten wurden. Hierin liegen vor allem die Mißerfolge des Strebens nach einer schönen, flüssigen Handschrift, die sich schon bald nach Einführnng der Stahlfeder bemerkbar machten. Die Formen, welche Lang auf beigefügten Schrifttafeln gibt, mögen dem Auge zunächst fremdartig, ja unschön erscheinen. Aber Schönheit ist kein durch persönlichen Geschmack bestimmbarer oder durch Alter geheiligter, unwandelbarer Begriff. Hier gilt ein zweiter, kunstgewerblich-technischer Grundsatz: „Schön ist, was dem Gebrauchszweck möglichst vollkommen entspricht."

Zum besonderen Vorzuge gereicht der Methodik, daß sie einer Uniformierung durch Außerachtlassung alles Nebensächlichen aus dem Wege geht und damit der Betätigung persönlichen Geschmackes weitesten Spielraum läßt, aber „einer neuen Wahrheit ist nichts hinderlicher als ein alter Irrtum".

Berlin. **C. Schumann.**

184. Hofmann, Rafael. **Naturgemäße Religions- und Sittenlehre.** Eltern und Erziehern gewidmet. Dritte Auflage. Haimhausen, 1902. E. v. Schmidtz.

Das Büchlein ist geschrieben von einem Manne, der infolge strenger, d. h. dogmatisch engherziger Klostererziehung schon früh den Widerspruch zwischen Natur und religiöser Dogmatik erkannte. Und doch müssen beide in Einklang gebracht werden, wo wahre Religiosität (nicht Religion!) erstehen soll. Und zwar bereits im jugendlichen Menschen. Daher die Frage, welche das Buch beschäftigt: Wie erwecke ich meinen Kindern die wahre Religiosität? Antwort: Nur dadurch, daß ich Naturwissenschaft in Harmonie mit der bestehenden Religion bringe und eben dadurch Religiosität erzeuge. Erst Naturwissenschaft, danach Religion! Man mag über die Schrift denken, wie man will — Stoff dazu bietet sie trotz der wenigen Seiten in Fülle — wer die Größe, Allmacht und allumfassende Liebe des Schöpfers, die dem Menschen zumeist völlig unbekannt ist, nicht aus dem einzig Vernünftigen und Selbstlosen auf der Erde, aus der Natur, kennen lernt, wird sie aus dem Dogma schwerlich herausholen. Die Natur sucht die Menschen mit allumschlingendem Bande zu einigen, das Dogma trennt sie. Aber die vom Verfasser angestrebte Harmonie von Naturwissenschaft und Religion? Ja, wenn bei uns das Dogma in der Religion und nicht die Religion zumeist im Dogma läge!

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

V. Mitteilungen.

1.

Allgemeiner deutscher Realschulmännerverein.

Delegiertenversammlung 1906 zu Darmstadt.

(Empfohlen werden die Gasthöfe: Hôtel Britannia, Hôtel zur Traube und Hôtel Köhler in der Rheinstraße; Bahnhofshôtel und Hôtel Prinz Heinrich in der Bleichstraße.)

I. Vorversammlung (Erste Sitzung)

Sonnabend, den 9. Juni abends $8^1/_2$ Uhr, im Kaisersaale, Grafenstraße.

Tagesordnung:

1. Bericht des Vorstandes.
2. Bericht der Vertreter der Zweigvereine.
3. Ergänzungswahl des Vorstandes.
4. Anträge der Zweigvereine, soweit sie nicht die Tagesordnung der Hauptversammlung betreffen.

II. Hauptversammlung (Zweite Sitzung)

Sonntag, den 10. Juni, vormittags 10 Uhr, im Kaisersaale.

Tagesordnung:

1. Die Durchführung der preußischen Schulreform in ganz Deutschland.
2. Die weitere Entwickelung der Schulreform in Preußen.

(Beides eingeleitet durch einen Bericht von Direktor Steinbart, Duisburg.)

Um 4 Uhr findet im Kaisersaale ein **gemeinsames Mittagessen** zu 4 Mark das Gedeck statt.

2.

In der Sitzung des **preußischen Herrenhauses** vom 30. März h. a. (Vossische Zeitung Nr. 152) wurde von fast allen Seiten **für die Reformschulen warm eingetreten.** Der reichlich bekannte Graf Kospoth beklagte, daß in Schlesien den Schülern zuviel zugemutet würde, weshalb er bittere Antworten zu hören bekam (z. B., daß über die zu geringen Anforderungen geklagt würde). Diskutabel war aber sein Eintreten dafür, daß das erste Semester von Neujahr bis zu den großen Ferien reichen müsse; auf diese Idee wurde leider nicht eingegangen.

3.

Privatdozent Dr. **Karl Ullmann** hielt in der Gesellschaft für Gesundheitspflege in Wien einen Vortrag über die **Frage sexueller Aufklärung der Schuljugend.**

Seine Leitsätze lauteten:

I. Die Frage der sexuellen Aufklärung der Jugend ist wie bisher auch bis auf weiteres zunächst eine Aufgabe der häuslichen Erziehung, weiterhin erst als ein Gegenstand des Schulunterrichtes zu behandeln. Der Unterricht in den naturwissenschaftlichen und übrigen Fächern, insofern sie hier von Belang sein können, hat in allen öffentlichen Schulen einheitlich in der Weise zu erfolgen, daß die häusliche Erziehung der Schulkinder aller Altersstufen in ihm jederzeit eine wirkungsvolle Unterstützung findet.

II. Die Gefahr sexueller Verirrungen der Schuljugend wird am wirksamsten und auch zweckmäßigsten durch solche Maßnahmen bekämpft, welche eine freie und volle physische Entwickelung der Kinder ermöglichen und auch geeignet sind, der so häufigen hereditären Anlage zur Neurasthenie und damit der wichtigsten Quelle der Disposition zur sexuellen Verirrung entgegen zu wirken.

Unbeschadet dessen sind aber auch gewisse Prohibitivmaßregeln gegen die Quellen geistiger Infektion der Schulkinder zu befürworten.

III. Von ärztlichen Gesichtspunkten aus steht dem nichts entgegen, daß Schilderungen der Generations- und Entwickelungsvorgänge des pflanzlichen und tierischen Lebens, jedoch mit Ausschluß der physiologisch-sinnlichen Liebeswerbungen, in allen Altersstufen, diesen entsprechend angepaßt, vorgetragen werden.

IV. Die Einbeziehung der heterolog-sexuellen Differenzen, des Zeugungsaktes und des Liebeslebens bei Tieren und bei Menschen in dem Schulunterricht beider Geschlechter hat regelmäßig erst in der sechsten Mittelschulklasse und den gleichstufigen Klassen anderer Anstalten, aber im Gegensatze zum bisherigen Gebrauch in möglichst vollständiger, rückhaltloser Weise zu erfolgen.

V. Die auf den Menschen bezüglichen Erläuterungen haben im Rahmen eines in den bisherigen Lehrplan neu einzufügenden und obligaten Unterrichtsgegenstandes „Somatologie und Hygiene" zu erfolgen, der ausnahmsweise, insofern Schulärzte noch nicht zur Verfügung stehen, auch von entsprechend hygienisch vorgebildeten Naturgeschichtslehrern vorgetragen werden könnte.

VI. Die moderne Neuschule erwirbt erst in dem Maße ein Recht, sich an dieser für die Gesundheit der Schulkinder so belangreichen Aufklärung auch in früheren Altersklassen zu beteiligen, als sie sich auch mit der körperlichen Erziehung und Veredelung derselben befaßt und das hierfür nötige Zeitmaß auch in dem Lehrplane berücksichtigt.

VII. Ein unbedingtes Erfordernis zur schadlosen Durchführung einer derartigen freien Jugenderziehung ist aber das Inslebentreten der schulärztlichen Institution für alle Elementar- und Mittelschulen.

Diese letztere wird sich dann erst zur vollen Wirksamkeit entfalten, wenn der Schularzt eine entsprechende hygienische Vorbildung genossen hat und wenn er auch einen dem Lehrkörper in hygienischen Fragen über-, jedenfalls aber gleichgestellten, in den Lehrerkonferenzen stimmberechtigten, vom Staate kontrollierten und materiell nur von diesen abhängigen, in seinem Wirkungskreise und in seinen Rechten genau präzisierten Faktor darstellt.

VIII. Dem Schularzt allein steht es zu, Schüler oder Schülerinnen vom somatologisch-hygienischen Unterrichte auf ein Jahr zu dispensieren, dieselben andererseits aber auch früher als in der zweiten Klasse der Oberstufe zur Beteiligung an demselben zu verpflichten. Auf diesen Punkt ist in dem Stundenplane entsprechend Rücksicht zu nehmen. (Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 1905, Nr. 12.)

4.

Die Sehleistung der hannoverschen Volksschüler. Der Ausschuß für Gesundheitspflege des Lehrervereins Hannover-Linden hat eine Messung der Sehleistung der hannoverschen Volksschüler mit Hilfe der von Geheimrat Cohn konstruierten Prüfungstafel veranlaßt, auch Fragen nach der Zahl der Sehleistung der Brillenträger, nach der Farbe der Augen usw. in die den einzelnen Schulen vorgelegten Fragebogen aufgenommen. Im ganzen ist, wie wir der „Hannov. Schulztg." entnehmen, die Sehleistung (Sl.) von 18324 Schülern festgestellt. Bei einer so hohen

Zahl Untersuchter ist das Ergebnis wohl unanfechtbar. Sollten hie und da sich kleine Fehler eingeschlichen haben, so dürften die das Endergebnis doch kaum merklich beeinflussen. Die 18 324 Schüler lesen 230 839 m weit; die Durchschnittsleistung ist also 12,598 m. Unter den Untersuchten sind 9143 Knaben und 9181 Mädchen. Die Knaben haben eine Gesamt-Sl. von 121 969 m, also eine Durchschnitts-Sl. von 13,340 m. Die Mädchen weisen eine Gesamt-Sl. von 108 870 m, also eine Durchschnitts-Sl. von 11,858 m auf. Es ist danach unleugbare Tatsache, daß jeder Knabe der Stadt Hannover im Durchschnitt um 1,482 m weiter sieht, als jedes Mädchen. Die Knaben der 2. Klasse haben sogar ein Plus von 1,91 m. In einzelnen Schulen ist der Unterschied noch erheblich größer. Z. B. sehen die Knaben der Bürgerschule 45 um 2,30 m, die Knaben der Bürgerschule 1/2 um 2,60 m, die der Kestnerstraße um 2,71 m und die Knaben der Schule am Kleinen Felde gar um 3,04 m weiter als die Mädchen derselben Schule. Woran liegt das auffallende Ergebnis? Schwankungen im Tageslicht können den Unterschied nicht hervorgerufen haben; denn die Beleuchtung war bei der Untersuchung der Mädchen sogar etwas günstiger als bei der der Knaben. Die Knaben und Mädchen hatten 102 mal bedeckten Himmel, 47 mal Sonne und Wolken wechselnd, die Knaben 33 mal hellen Sonnenschein, die Mädchen jedoch 38 mal. Daß ferner die Mädchen von Natur geringere Sl. hätten, ist wohl nicht anzunehmen, ist auch noch von keiner Seite behauptet worden. Also muß der Grund in der verschiedenen Erziehung der Geschlechter liegen. Und in der Tat müssen die Mädchen weit mehr Naharbeit als die Knaben leisten. Während die Mädchen schon früh und anhaltend zu weiblichen Handarbeiten und anderen häuslichen Verrichtungen herangezogen werden, tummeln sich die gleichalterigen Knaben im Freien und erhalten unbewußt dadurch ihr Auge akkommodationsfähig. Nach der Statistik sind in den hannoversche Volksschulen 673 Knaben gleich 7,3 Prozent, und 1065 Mädchen gleich 11,6 Prozent, die die Hakentafel nicht bis auf 6 m erkennen konnten. Ihre Sl. blieb also unter der Norm, die von den Ärzten fürs Zimmer gefordert wird. Auch in dieser Gruppe sind es wieder die Mädchen, die eine weit höhere Zahl von schlechten Sehleistungen aufweisen als die Knaben. Ihre Zahl übertrifft die der Knaben um 392. Die Mehrzahl der 1738 Kinder mit mangelhafter Sl. ist kurzsichtig; einzelne sind übersichtig, andere augenkrank. Alle diese Kinder aber werden, auch wenn man sie in die Nähe der Schultafel setzt, den Anforderungen des Unterrichtes nicht immer gerecht werden können. Die Sl. der allermeisten kann aber zweifellos durch geeignete Brillen gebessert werden. Das haben jedoch nur 112 Knaben oder 1,2 Prozent aller Knaben, und 201 Mädchen, das sind 2,2 Prozent aller Mädchen, die schon jetzt eine Brille tragen, erkannt. Den 9,5 Prozent Schülern mit ungenügender Sl. stehen mithin nur 1,7 Prozent Brillenträger gegenüber. Nach der von Geheimrat Dr. Cohn in Breslau, der bekannten Autorität in Augenhygiene, vorgenommenen Prüfung war die Zahl der Brillenträger unter den Breslauer Volksschülern nur halb so groß, nämlich 0,9 Prozent. Das scheint zugunsten der Breslauer Jugend zu sprechen. In Wirklichkeit ist es aber gerade umgekehrt. Die Zahlen der Abnormen beträgt nämlich in Breslau 9,3 Prozent, in Hannover 9,5 Prozent; beide Zahlen sind also annähernd gleich. Mithin haben die hannoverschen Volksschüler nicht schlechtere Augen, sondern die hannoverschen Eltern und Lehrer haben weit mehr als die Breslauer den Wert der Brille erkannt. Das wird sicherlich günstig auf die Augen unserer Jugend wirken. Es muß aber auch hier in Hannover noch mehr in dieser Beziehung geschehen. Soll die Messung der Sl. auch nach dieser Seite einen praktischen Erfolg haben, so müßten die übrigen 1425 Anormalen von den Lehrern veranlaßt werden, sich in der Poliklinik von einem Augenarzte oder vom Schularzte untersuchen zu lassen. Das Tragen von geeigneten Brillen würde nicht nur ihren Augen, sondern auch dem Unterrichte zugute kommen. Die Brillenträger verteilen sich, wie folgt, auf die einzelnen Klassen: Alle 7. Klassen haben 8 Brillen = 0,28 Prozent. Alle 6. Klassen haben 29 Brillen = 1,06 Prozent. Alle 5. Klassen 36 Brillen = 1,32 Prozent. Alle 4. Klassen haben 60 Brillen = 2,19 Proz. Alle 3. Klassen haben 63 Brillen = 2,38 Proz. Alle 2. Klassen haben 63 Brillen = 2,58 Prozent. Alle 1. Klassen haben 55 Brillen = 2,42 Prozent.

Hannover hat 5 Schulen, unter deren Schülern nicht ein einziger Brillenträger sich findet. Das wäre gewiß sehr erfreulich, wenn nicht dieser Tatsache die andere gegenüberstände, daß dieselben 5 Schulen 72 Schüler mit einer Sl. von 6 m und weniger haben. Eine dieser Schulen ohne Brillenträger hat sogar allein 44 Schüler mit mangelhafter Sl. Unter den 1738 Kindern mit mangelhafter Sl. wurden noch

38 Knaben und 83 Mädchen gezählt, die eine Sl. von nur 1 m und darunter haben. Daß die Augen dieser 121 Kinder einer besonders eingehenden Untersuchung von seiten eines Arztes bedürfen, ist wohl selbstredend. (Hann. Courier. Nr. 26149.)

5.

Großherzoglich Hessische Verordnung, die Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten betreffend, vom 21. April 1906.

Für die Zulassung zur Immatrikulation in der juristischen und philosophischen Fakultät unserer Landesuniversität Gießen, sowie zu den Prüfungen für den Staatsdienst im höheren Justiz- und Verwaltungsfach, im höheren Forstfach und im höheren Lehramt werden, soweit nicht bereits geschehen, die Reifezeugnisse der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen einander gleichgestellt.

Die näheren Vorschriften über die Durchführung dieses Grundsatzes sind in den Verordnungen über die Vorbereitung für die genannten Zweige des höheren Staatsdienstes zu treffen. In diesen Verordnungen ist namentlich zu bestimmen, in welcher Weise die für das Studium jener Fächer erforderliche Kenntnis der alten Sprache zu erwerben und nachzuweisen ist, sowie ob und unter welchen Voraussetzungen als den Reifezeugnissen hessischer Oberrealschulen gleichwertig diejenigen gleichartiger außerhessischer Anstalten anerkannt werden können. (Darmstädter Zeitung Nr. 93.)

6.

Die Erziehung zum Spielen. Am 2. Osterfeiertage begannen in Hannover die Jugendspiele, wie das vielen bekannt ist und noch mehr bekannt sein sollte. Am Schützenhause und auf der großen Bult wird dann an jedem Sonntagnachmittage unter Anleitung städtischer Turnlehrer gespielt. Durchschnittlich sind es etwa 200 Personen, die dort allsonntäglich sich tummeln und in frischer Luft ihren Körper stählen; aber eine wie kleine Anzahl ist das im Verhältnis zu den vielen Menschen, die Hannover beherbergt! Die Schaffung von noch mehr dauernden städtischen Spielplätzen muß angestrebt werden. Große öffentliche Spielplätze sind für eine Großstadt ebenso wichtig, wie die Versorgung mit gutem Trinkwasser.

Das drohende Gespenst der „Degeneration" unserer städtischen und industriellen Bevölkerung geht immer sichtbarer um. Wenn wir an die Degenerationsgefahr glauben, so erwächst zuerst den Städten die Aufgabe, dieser Gefahr zu begegnen. Der Verein für Volks- und Jugendspiele hat diese Frage bereits seit Jahren bearbeitet und nachgewiesen, daß nichts so sehr vor Erschlaffung von Leib und Seele schützt, als das reichliche Bewegungsspiel im Freien. Diese Erkenntnis brach sich durch bis zu den Ministerien und schien einen greifbaren Erfolg in dem schönen Ministerialerlaß von 1882 zu bringen, der eine Lanze für den Turn- und Spielplatz gegenüber der engen Turnhalle brach. Leider ist er ebenso ins Wasser gefallen, wie die Beschlüsse der 1890er Schulkonferenz. Das sind verhängnisvolle Tatsachen, bei denen sich die Stadtverwaltungen nicht beruhigen können. Die Verhältnisse zwingen dazu, daß die Städte hier selbständig vorgehen. Sie müssen durch heilsamen Zwang in den Schulen den Kindern eine Gewohnheit anerziehen, die ihnen für ihr Leben dann ein Bedürfnis wird, die Gewohnheit, das Bedürfnis, zu spielen. Aus eigenster Kraft haben sie es vermocht, ihr Schulwesen auf eine erfreuliche Höhe zu bringen; sie müssen es auch erreichen, daß ihren blaßgesichtigen Kindern die segensreichen „Spielnachmittage" gesichert werden mit allem, was dazu gehört: luftreine Spielplätze, Spielgeräte und beauftragte honorierte Spielleiter. Wo sich gesetzliche und administrative Bestimmungen dem entgegensetzen, daß diese „Spielnachmittage" ebenso wie das Turnen unter dem Schulzwange stehen, aus dem sich erfahrungsgemäß von selbst die Freiwilligkeit entwickelt, da ist auf eine Abänderung dieser Bestimmungen hinzuwirken, ebenso auf die Befreiung der Spielnachmittage von jeglichen Schulaufgaben. Die zwangsweise Beteiligung ist unerläßlich, und die Quedlinburger Resolution: „Für jede Schule bzw. Spielabteilung ist ein Spielnachmittag mit allgemein verbindlicher Beteiligung einzurichten. Dauernde Befreiung darf nur auf ärztliche Bescheinigung geschehen", besteht vollkommen zu Recht. Bekanntlich sollen die Spielnachmittage unserer Schulen streng von dem stundenmäßig betriebenen Turnunterricht getrennt bleiben; verfolgen sie doch ganz andere Zwecke. Sie sollen etwas anderes sein als Anhängsel der Turnstunde, keine Spielerei, sondern „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude", mit großen erziehlichen Momenten. Sie sollen die Spiellust, die in der knappen Viertelstunde des Turnunterrichtes kaum zum Flackern kommt, zu einer hellen

Flamme anfachen, unter deren warmem Schein die besten gesellschaftlichen Triebe zur Entfaltung kommen. Sie sollen unsere Jugend ihre Kindheit voll und tief auskosten lassen, trotz enger Stadtmauern und staubiger Stadtstraßen. Sie sollen den blassen Stadtkindern ein Stückchen von dem arg bedrohten Jugendparadies garantieren. Angesichts dieser hohen Aufgabe müssen alle gegnerischen Einwendungen verstummen, alle Schwierigkeiten überwunden werden. Was der Kampf ums Dasein den Erwachsenen nicht gönnt: den Vormittag der Arbeit, den Nachmittag der Erholung zu widmen, das suche man für die Kinderwelt zu beschaffen. Wer da sagt, das geht nicht, der will nicht! Das Wohl der Jugend ist das Wohl der Stadt! Wem es damit ernst ist, der wird, wie es die Stadtverordneten von Gotha getan haben, der Sache der obligatorischen Spielnachmittage seine Zustimmung nicht versagen.

Wer das Glück hatte, seine „goldene Jugendzeit" auf dem Lande zu verleben, dem blutet das Herz, wenn er die Jugend der Großstädte und Industriezentren zwischen den Gräbermauern der Mietskasernen verkümmern sieht. Wenn auf irgend jemand, so trifft auf die Großstadtkinder das Wort zu: „Die Großstädte sind Gräber des Menschengeschlechts". Wo soll die Jugend unserer engbebauten Städte heute spielen und springen, jauchzen und jagen? Auf den Straßen erlauben es Polizei und Verkehrsverhältnisse nicht; im Hofe und im Flur verbietet es der Hausherr, in der Wohnung die Nachbarn, in den Parkanlagen der Aufseher; und die sogenannten Schmuckplätze sind mit Rasen und Blumen lieblich bedeckt und von einer drohenden Umzäunung eingehegt. Die vielen hundert Kinder „schauen von den benachbarten Straßen und Häusern sehnsuchtsvoll hinüber, wie einst Moses vom Berge Nebo in das gelobte Land". So klagt ein warmherziger Schulmann aus der Großstadt, Schulrat Dr. Kerschensteiner-München, und schließt daran den Vorwurf: „Zur Hebung der Pferdezucht werden die größten Rennplätze geschaffen und hohe Preise von den Städten ausgeworfen. Für die Menschenzucht aber lassen wir die Auslese im grausamen Kampfe ums Dasein sorgen, und die Lebendigen sperren wir in die Steinwüsten der großen Städte. Zwar ist in allen Gemeindeverwaltungen heute eine gewisse Fürsorge für öffentiche Anlagen bemerkbar. Aber die Art dieser Fürsorge ist noch sehr verbesserungsfähig. Es genügt nicht, grüne Flächen für das ermüdete Auge zu schaffen, Sandwüsten mit Blumenteppichen zu bedecken, Promenaden für pensionierte Beamte und Offiziere anzulegen, lauschige Plätzchen für Liebespaare einzurichten: auch die Jugend und vor allem die Jugend muß zu ihrem Rechte kommen." Die Stadt Würzburg hatte auf der Dresdener Städteausstellung das Modell ihrer Ringparkanlagen ausgestellt; 40 ha Anlagen mit allen Scherzen moderner Gartenarchitektur, und nicht einen einzigen Turnspielplatz darin! Das ist ein typisches Beispiel, dem man noch hunderte anreihen könnte.

Wir stehen also einer Erscheinung gegenüber, die man nicht zu verstehen vermag. Für jeden, der Sinn für Kindesart und Leibeskultur hat, bedarf es keiner Begründung der Forderung, Jugendspielplätze von Gemeindewegen einzurichten. Wieviel wenden die Städte für ihr Schulwesen, für die geistige Kultur des jungen Geschlechtes auf; ist die Kultur des Körpers gerade in der Stadt nicht ebenso dringend nötig? Gewiß ist die Frage des Jugendspieles in erster Linie eine Platzfrage. Schlecht verwaltet gewesene Städte, die nur wenig eigenen Bodenbesitz innerhalb der Stadtgrenze haben, werden größere Opfer aufzuwenden haben als bodenreiche Gemeinden. Aber trotzdem sind die Schwierigkeiten nicht gar so groß. Man schränke die „Blumenparketts" etwas ein; man pachte geeignete Baustellen, die oft jahrelang brach liegen und die Gegend nur verunzieren, und richte sie her; man gestalte die Schul- und Turnhöfe zu Spielplätzen aus und halte sie in liberalster Weise offen; man konzessioniere die spekulative Erschließung neuer Stadtviertel nur unter der Bedingung, daß genügend öffentliche Plätze vorgesehen werden; man breche mit dem Kultus der übermäßig breiten Wohnstraßen, um dadurch ebenfalls Plätze zu erübrigen, und schließlich: man scheue nicht vor den Kosten zurück, geeignetes Gelände käuflich zu erwerben.

Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg zu finden. Wie man besonders schwierige und eigenartige kommunale Aufgaben (Steuerauffinden, Grunderwerben) zwecks systematischer Behandlung Spezialkommissionen überweist, so dürfte es sich empfehlen, auch die Spielplatzfrage einer besonderen kleinen Kommission zu überweisen. Wenn je eine Sonderkommission Daseinsberechtigung hat, so diese. Ihre Tätigkeit wird ganz von selbst dahin führen, mit Turn-, Schwimm- und Spielvereinen, mit Wohlfahrtsanstalten und ähnlichen Stellen in Fühlung zu kommen, um die Jugendspiele

von vornherein an das größere Kapitel der Volksspiele anzuschließen. Auf diesem breiteren Boden wird der Erfolg nicht ausbleiben. Es genügt eben für die modernen Städte nicht, Licht und Luft in die Häusermeere zu bringen, die Bodenverhältnisse zu sanieren, den Verkehr zu regeln. „Das letzte und wirksamste Mittel aller Stadtwirtschaft, wie aller Volkswirtschaft überhaupt, bleibt stets eine gesunde Erziehungspolitik, die nicht bloß von heute auf morgen denkt, sondern die von dem dauernden Gedanken beherrscht ist, daß die Städte die Träger der Kultur des Landes sein müssen." Eine vollkommene Kultur darf aber über der Geistesbildung die Körperpflege im Jugendspiel nicht vergessen. (Hann. Courier Nr. 26 166.)

7.

Von unterrichteter Seite schreibt man uns: Die Nachricht, daß der Bundesrat bereits grundsätzlich der **Zulassung der Oberrealschul-Abiturienten zum medizinischen Studium**, wie sie der Reichstag im vorigen Jahre durch Annahme der Resolution Eickhoff-Dr. Beumer gefordert hat, seine Zustimmung gegeben habe, ist insofern nicht genau, als das Plenum des Bundesrats sich mit dieser Frage noch nicht beschäftigt hat. Immerhin ist Aussicht vorhanden, daß dies bald geschehen und der Bundesrat dem Beschlusse des Reichstages beitreten wird. Dazu bedarf es aber nicht, wie ein hiesiges Blatt dieser Tage meinte, einer Abänderung der Gewerbeordnung, obwohl auf Grund von § 29 derselben Prüfungswesen und Ausbildung der Ärzte und Apotheker der reichsgesetzlichen Regelung unterliegt. Vielmehr bedarf es nur einer Abänderung der ärztlichen Prüfungsordnung vom 29. Mai 1901, die der Reichskanzler unter Zustimmung des Bundesrats auf Grund von § 29 der Gewerbeordnung erlassen hat und die in § 6 bestimmt, daß neben dem Zeugnis der Reife eines humanistischen Gymnasiums auch diejenige eines Realgymnasiums als Vorbedingung für die Meldung zu den ärztlichen Prüfungen Gültigkeit hat, während bis dahin den Realgymnasiasten das medizinische Studium verschlossen gewesen war. Mit der Annahme der genannten Resolution durch den Bundesrat würde die letzte Etappe auf dem Wege zur völligen Gleichberechtigung aller neunstufigen höheren Lehranstalten zurückgelegt sein, wenn man von der Theologie absieht, die den Gymnasien vorbehalten ist. Preußen hat schon im Jahre 1900 einen dahinzielenden Antrag im Bundesrat gestellt; es ist damals leider unterlegen. Um so mehr wird man es begrüßen dürfen, wenn die Mehrheit im Bundesrat nunmehr für die Zulassung der Oberrealschul-Abiturienten gewonnen ist, wie es den Anschein hat. Es wäre nur wünschenswert, wenn die endgültige Entscheidung des Bundesrats nicht mehr lange auf sich warten ließe, damit die diesjährigen Abiturienten der Oberrealschule, die im Sommer die Hochschule beziehen und Medizin studieren wollen, keinen Schwierigkeiten mehr bei der Immatrikulation in die medizinische Fakultät begegnen. (Vossische Zeitung Nr. 157.)

8.

Der livländische Landtag beschloß in Birkenruhe bei Wenden ein **klassisches Gymnasium mit deutscher Unterrichtssprache** zu gründen.
(Vossische Zeitung Nr. 158.)

9.

Man schreibt aus New-York: Der bekannte frühere demokratische Präsidentschafts-Kandidat William Bryan, der zurzeit den Orient bereist, hat unter den von ihm hier veröffentlichten Aufsätzen über Japans Kultur auch einige höchst interessante Angaben über **japanische Schulen und Lehrmittel** gemacht. Während vor 50 Jahren es nur wenige Japaner gab, die lesen und schreiben konnten, sind heute bedeutend weniger als 10 Prozent Analphabeten. Der Besuch der Elementarschulen für Knaben sowie der für Mädchen ist obligatorisch. Es gibt nicht weniger als 25 000 von der Regierung unterhaltene Elementarschulen, von 5 Millionen Knaben und Mädchen besucht, 250 Mittelschulen mit einem Schulbesuch von 100 000, von denen über 10 Prozent durchschnittlich zu den Hochschulen übergehen, 7 Staatsuniversitäten, darunter die Tokioer mit 6 Fakultäten (Rechte, Arzneikunde, Ingenieurwissenschaften, Literatur, Wissenschaften, Ackerbau) mit 3500 Studenten, die in Kyoto (3 Fakultäten) mit 700 Studenten usw.; außerdem Privatuniversitäten, wie Waseda-College (mit 5000 Studenten), vom Grafen Okuma gegründet und unterhalten, ebenso wie seine Frauen-Universität in Tokio, vor 5 Jahren gegründet, mit 700 Studentinnen, Keio Gijuku-College, von

dem Pädagogen und Philosophen **Fukuzawar** gegründet; ferner eine große Anzahl protestantischer und katholischer Colleges und Schulen, unter denen die katholischen mit über 60 Seminaren, Schulen und Waisenanstalten, von 6000 Schülern besucht, obenan stehen, während die Methodisten mit 37 Schulen und einer Universität, insgesamt von 5000 besucht, zunächst kommen. Außerdem gibt es in den Großstädten höhere Handelsschulen und Lehrerseminare in großer Anzahl. In allen Mittelschulen, Colleges und Universitäten ist der englische Unterricht obligatorisch. Die Mädchenerziehung steht auf hoher Stufe, wie 79 Hochschulen für Mädchen, eine Anzahl Lehrerinseminarien, die Schule für adelige junge Damen und viele Privatinstitute beweisen. (Vossische Zeitung Nr. 164.)

10.

Der Greifswalder Ferienkurs wird vom 9. bis 28. Juli währen; er nimmt auch auf Ausländer besondere Rücksicht. Vorträge und Übungen werden halten: Prof. Rehmke, Psychologie — Seminar; Prof. Bernheim, Hauptprobleme der modernen Geschichtsanschauung; Prof. Seeck, die Reichsbildungen im Altertum; Prof. Seeck, Entwickelung der Malerei und Plastik; Prof. Radermacher, Volksaberglauben und seine Beziehungen zur Schule; Prof. Haußleitner, die Bergpredigt; Prof. Löffler, Infektionskrankheiten; Prof. Schütt, Mikroskopische Botanik; Prof. Deecke, Vorträge über Gebirgsbildung; Prof. Deecke, Geologische Exkursionen; Prof. Mie, Physikalische Experimentierübungen; Prof. Stempell, Anleitung zu zoologischen Untersuchungen und Präparierübungen; Prof. Stempell, Zoologische Exkursionen; Prof. Strecker, Wasser und Luft; Prof. Heuckenkamp, Übungen in der deutschen Aussprache für Ausländer; Prof. Heller, Vorgeschichte der nhd. Laute; Prof. Heller, Einführung ins Mhd.; Prof. Heller, Deutsche Übungen in Wortgebrauch und Stilistik für Ausländer; Lektor Campbell, Three novelists of the Nineteenth Century; Lektor Campbell und Miß Todd, English Conversation and Exercises; Lektor Plessis, La comédie en France au 19e siècle; Lektor Plessis, Conversation et exercices pratiques. Es empfielt sich, über alles Auskunft zu holen unter der Postadresse „Ferienkurs Greifswald". An der Spitze des Unternehmens stehen die Professoren Dr. Bernheim (Brinkstr. 71), Dr. Rehmke (Am Graben 3) und Dr. Seeck (Arndtstr. 26) in Greifswald. Das nähere Programm ist durch die Buchhandlungen und aus Greifswald unter der Adresse „Ferienkurs" unentgeltlich zu beziehen.

11.

Die heurige Nummer 15 der „Gartenlaube" enthält einen vorzüglichen Aufsatz von Prof. Dr. E. Heinrich Kisch über **„Die Hygiene der jungen Mädchen"**, der vielen Eltern zu denken geben dürfte; in kurzem Raum gibt er geradezu vorzüglichen Aufschluß und Rat: die „Hygiene" der heranwachsenden weiblichen Jugend wird brillant behandelt. Aber an Eins wagt sich der kundige Verfasser nicht, an die Frage: Was für Folgen wird das zunehmende Frauenstudium und speziell die Umwandlung der höheren Mädchenschulen in Frauengymnasien für unsere Nation haben? Daß der Verfasser diese verhängnisvolle Frage nicht zur Erörterung gebracht hat, ist sehr zu bedauern, denn sie ist von entscheidender Wichtigkeit.

12.

Der Zentralausschuß zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland versendete im April d. J. ein Zirkular, in welchem unter Berufung auf Leipzig dafür energisch und überzeugend eingetreten wird, daß sich in allen Städten die interessierten Vereine zusammentun und bei den betreffenden städtischen Behörden um die Errichtung öffentlicher Spielplätze einkommen. Mit Recht wird darauf hingewiesen, daß die hohen Kosten reichlich aufgewogen werden durch den besseren Gesundheitszustand, der durch die Einrichtung solcher volkshygienischer Veranstaltungen herbeigeführt wird, und es wird darauf hingewiesen, daß „Berlin in dieser Beziehung noch weit zurücksteht".

13.

Die Zahl der Schulärzte in Berlin ist auf 44 erhöht worden. (Vossische Zeitung Nr. 167.)

14.

In Lichtenberg bei Berlin ist ein **neues Realprogymnasium** begründet und zum Direktor Oberlehrer Dr. Ludwig von der Hohenzollernschule in Schöneberg ernannt worden. (Vossische Zeitung Nr. 171.)

15.

Der **dritte musikpädagogische Kongreß**, der seine Tagungen in Berlin unter dem Vorsitz Prof. Xaver Scharwenkas abhielt, fand seinen Abschluß. Der Domsänger Rolle-Berlin eröffnete an Stelle des erkrankten Prof. Alexis Holländer die Sitzung, um sich über die „Reform auf dem Gebiete des Schulgesanges" zu äußern; es folgte als zweiter Referent Dr. Julie Müller-Liebenwalde-Berlin. Darauf brachte Prof. Cebrian-Berlin ein an den Kultusminister zu richtendes Gesuch zur Verlesung, das die Abstellung einer Reihe offenkundiger Mißstände erbittet. So soll die Anstellung der **Gesanglehrer** in Zukunft von dem Nachweise einer höheren allgemeinen Bildung und der Ablegung einer Prüfung abhängig werden, die ein Ausschuß staatlich approbierter Fachleute vorzunehmen hätte. Zu diesem Behufe wird die Einrichtung von Vorbereitungskursen empfohlen. Weiter wird eine erhöhte Pflege des Gesangsunterrichtes und der Entwurf eines einheitlichen Lehrplanes gefordert. Auch sei für eine bessere gesangliche Ausbildung der Seminaristen Sorge zu tragen, während für bereits amtierende Lehrkräfte die Schaffung von Fortbildungskursen befürwortet wird. Für Ortschaften, die Volksschullehrer und -Lehrerinnen in größerer Anzahl beschäftigen, sei die Einstellung eines Fachlehrers wünschenswert. Endlich wird ersucht, in allen staatlichen und städtischen Lehranstalten eine feste und pensionsfähige Anstellung der Gesanglehrer und -Lehrerinnen zu bewirken. — In die Diskussion griff u. a. Schulinspektor Fricke-Hamburg ein, der sich gegen die Einführung eines sogenannten „Gesangsinspektors" erklärte und weiterhin die leidige Verballhornung der Volkslieder einzustellen bat. Wie Fricke mitteilte, ist das Lied „An der Saale hellem Strande" von einigen Anstaltsleitern neuerdings auf die schwarze Liste gesetzt worden, weil es darin heißt: „Tücher wehen in der Luft!" Statt „Bekränzt mit Laub den lieben vollen Becher", hört man „Bekränzt mit Laub die Hüte und die Mützen" usw., usw. Es folgte dann die Vorführung von Lehrmitteln, die dem musikalischen Anschauungsunterricht dienen.

(Vossische Zeitung Nr. 172.)

16.

Die Meldung, daß in Elsaß-Lothringen jetzt auch den Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen die **Zulassung zum juristischen Studium** gestattet sei, ist nach einer Feststellung der amtlichen „Straßb. Korr." **unrichtig**. Es ist nur in der Prüfungsordnung für Referendare die Bestimmung weggefallen, daß zur Anrechnung der vor Ableistung der Sonderprüfung im Latein fallenden juristischen Semester die besondere Genehmigung des Ministers erforderlich ist.

(Vossische Zeitung Nr. 181.)

17.

Die **Hauptversammlung des Vereins für Schulreform** tagte am 8. April unter dem Vorsitz des Abg. Vorster-Stettin im Saale der Gesenius-Schule. Voran ging ihr am Sonnabend eine öffentliche Versammlung, in der Prof. Dr. Viereck-Braunschweig die Frage behandelte: Warum brauchen wir Realschulen, Oberrealschulen und Reformschulen? Die Hauptversammlung begrüßte der Vorsitzende der Ortsgruppe Stettin Prof. Ulich. Den Jahresbericht erstattete Prof. Dr. Lentz. Er gedachte des schweren Verlustes, den die Reformschulbewegung durch den Tod des Geh. Rats Dr. Ernst Schlee-Altona erlitten hat. Die Reformschulfragen selbst haben sich im verflossenen Jahre über Erwarten günstig gestaltet: 13 Reformschulen wurden eröffnet, so daß in ganz Deutschland 88 solcher Anstalten bestehen. Ostern dieses Jahres kommen ferner hinzu Reformschulen in Düsseldorf, Hannover, Schöneberg, Kassel, Kulmsee, Gronau, Forst i. L., Lichtenberg, Ems, Ohligwald, Langenberg, Röschwitz und Annaburg. Es wird damit die Zahl 101 erreicht. 1907 reihen sich Schulen in München, Siegen und Hechingen an. Von den bestehenden Anstalten tragen 28 Gymnasial-, 79 Realgymnasial-Charakter. Damit könnte man sich zufrieden geben, wenn nicht die allgemeine Einführung des Reformschulplanes gefordert würde, auch deshalb, weil in der Abschaffung des lateinischen Unterrichtes ein Zeichen nationaler Gesundung gesehen wird. Eine weitere Forderung

ist die Errichtung pädagogischer Lehrstühle. Ein Hemmnis für die Entwickelung des Vereins, dessen Mitgliederzahl 1035 beträgt, lag in dem Widerstande der Geographen und Historiker. Die Hauptversammlung beschloß daher folgende Erklärung: „Der Verein für Schulreform erkennt die Beschwerden der Geographen und Historiker über die Beschränkung des geschichtlichen Unterrichtes in dem Lehrplan der Untersekunda bis Unterprima der Reformgymnasien auf zwei Stunden als berechtigt an. Er spricht den Wunsch aus, daß eine dritte Stunde für die Geschichte und eine eigene Stunde für Erdkunde aus dem Bestande des altsprachlichen Unterrichtes hergegeben werde. Der vom Verein bereits 1904 geforderte Verzicht auf das lateinische Abiturienten-Extemporale, der hiermit wieder gefordert wird, ist imstande, die Erfüllung des Wunsches zu ermöglichen, ohne die eigentlichen Ziele des altsprachlichen Unterrichtes zu verändern. Die Durchführung des geographischen Unterrichtes bis zur Prima wird auch für die alten Gymnasien als dringend nötig angesehen.“ Prof. Lentz hob hervor, daß der versöhnliche Ton im Schulkampfe erfreuliche Fortschritte gemacht habe; zum ersten Male unterblieb ein direkter Angriff im Abgeordnetenhause. Manche Gegenstände, die Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts, deutsche Landeskunde und die Geschichte des letzten Jahrhunderts nehmen im Lehrplan nicht die ihnen gebührende Stellung ein. Die Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten hat in Baden, Sachsen, Bremen und Lübeck Fortschritte gemacht. Gegen den Nachmittagsunterricht äußerte Prof. Dr. Lentz lebhafte Bedenken, denen die Versammlung durch Annahme folgender Erklärung sich anschloß: „Der Verein für Schulreform empfiehlt nach dem Vorgange des Vereins für Schulgesundheitspflege ausgedehnte Versuche mit dem Schulplan, der in fünf Zeitstunden sechs Lektionen vorsieht und es ermöglicht, den gesamten Unterricht am Vormittag zu erteilen.“ In der Besprechung erwähnte Abg. Prof. Eickhoff die geplante Umgestaltung des Rixdorfer Realgymnasiums in eine Reformanstalt. Die Angriffe, die im Herrenhause am 30. März besonders vom Grafen York von Wartenburg erhoben wurden, wies er entschieden zurück. Die Zulassung der Oberrealschüler zum medizinischen Studium mit einer kleinen Einschränkung stellte er trotz des Widerstandes Bayerns und Sachsens in begründete Aussicht. Eine Konferenz, die der Reichskanzler mit dem bayerischen Kammerpräsidenten v. Orterer hatte, rückte das Ziel bedeutend näher. Der Ausbau der Oberstufe im Sinne größerer Bewegungsfreiheit wurde von Eickhoff gefordert, zu der ja schon mehrfach, so in Straßburg i. W. und Emmendingen Versuche angestellt wurden. Gymnasialdirektor Treutlein-Karlsruhe berichtete über die Verhandlungen des Jahres 1905 zur Hebung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Im Gymnasium entfallen auf sprachliche Fächer 59 Proz. der Stunden, auf mathematisch-naturwissenschaftliche 27 Proz.; in Reformgymnasien dagegen stellt sich das Verhältnis 51 : 33. Die ausschließlich sprachliche Vorbildung der Abiturienten entspreche nicht der modernen Entwickelung. Angeregt wurde der biologische Unterricht auf der Oberstufe. Trotz des hohen Wertes der sprachlichen Lehrmethode sollen Mathematik und Naturwissenschaften als den Sprachen gleichwertige Bildungsmittel anerkannt werden. Eine gründliche naturwissenschaftliche Bildung wird auch für Gymnasialabiturienten gefordert, die fast $^4/_5$ aller Abiturienten umfassen. Als Reformen schlug Treutlein den Wegfall des lateinischen Aufsatzes in der Abiturientenarbeit, die Schaffung von sogenannten Realklassen und den sechsklassigen lateinlosen Unterbau vor; ferner forderte er die Umwandlung der griechischen Sprache zum wahlfreien Gegenstand. Der Redner kritisierte die gesundheitlichen Mißstände, denen nur durch Wegfall einer der drei pflichtgemäßen Sprachen abgeholfen werden könnte. In einer Erklärung billigte die Versammlung im allgemeinen die Vorschläge des letzten Naturforscher-Kongresses betreffend den mathematischen und naturkundlichen Unterricht und wünschte auch in den oberen Klassen der Reformanstalten eine stärkere Berücksichtigung dieses Unterrichtes. Dr. Lange begründete den Vorschlag, Schritte zu tun, um eine sechsklassige, lateinlose Mittelschule zu verwirklichen, ein Gedanke, dessen Ausführbarkeit in der geplanten Reform des Mädchenschulwesens bewiesen wäre. Er empfahl, daß der wahlfreie lateinische Unterricht in den beiden oberen Lycealklassen auf die erste beschränkt und diese Klasse überhaupt dem Oberlyceum hinzugefügt würde. Prof. Eickhoff befürwortete einen näheren Anschluß an den preußischen Realschulmänner-Verein und den Verein für lateinloses höheres Schulwesen, wobei auch größere gemeinsame Kundgebungen ins Auge zu fassen wären. Der Vorsitzende Abg. Vorster empfahl den Versuch einer völligen Verschmelzung. Im übrigen trat er, wenn es nötig wäre, für die Zurücksetzung des Französischen

hinter das Englische ein, das eine ungleich größere Bedeutung für das praktische Leben besäße. Auch er behandelte die beklagenswerte Tatsache, daß alle die geforderten wissenschaftlichen Grundlagen der Bildung es dem jungen Mann kaum erst in den Zwanzigern gestatten, im praktischen Leben eine entsprechende Stellung zu gewinnen, ein Mißstand allerdings, der sich aus dem Zuschnitt des modernen Lebens mit Notwendigkeit entwickelt hat. Gerade die ersten industriellen Unternehmungen kranken seit Jahren an dem Mangel überragender leitender Persönlichkeiten in einer Zeit, wo Bildungsfragen zu den meist behandelten gehören. (Vossische Zeitung Nr. 168.)

18.

Die 12. **Hauptversammlung des Deutschen Neuphilologen-Verbandes** wird vom 4. bis 8. Juni d. J. in München tagen. Die erste allgemeine und zugleich öffentliche Festsitzung findet am Dienstag, 5. Juni, vormittags, statt. Auf ihr wird nach den einleitenden Worten des ersten Vorsitzenden Prof. Dr. Breymann, Prof. Dr. Schneegans-Würzburg über die „Ideale der Neuphilologen" sprechen. Daran wird sich ein Vortrag schließen über die „Technik in Poesie und Kunst". Der Vorsitzende wird ferner in der Festsitzung die Frage eines Denkmals für F. Diez, den Begründer der romanischen Philologie, erörtern. Die zweite allgemeine Sitzung am Nachmittag desselben Tages ist ausschließlich methodischen und schulpolitischen Fragen gewidmet. Es sind folgende Vorträge angemeldet: Prof. Sieper-München, „Studium und Examen"; Prof. Viëtor-Marburg, „Über den Studienplan der Neuphilologen"; Direktor Dörr-Frankfurt, „Die pädagogische Ausbildung der Neuphilologen". Auch die dritte allgemeine Sitzung, Mittwoch, 6. Juni, vormittags, ist zunächst methodischen Erörterungen gewidmet, und zwar wird Dr. Uhlemeyer-Nürnberg sprechen über das Thema „Produktiver oder rezeptiver fremdsprachlicher Unterricht"; Direktor Walter-Frankfurt a. M., „Über die Aneignung und Einprägung des Wortschatzes", und Prof. Steinmüller-Würzburg, „Über den augenblicklichen Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen". Hieran schließen sich zwei Vorträge wissenschaftlichen Charakters, von Prof. Sackmann-Stuttgart, „Charakterbilder aus Voltaires Weltgeschichte" und Prof. Foerster-Würzburg über „Aussprache englischer Eigennamen". Die vierte allgemeine Sitzung am Donnerstag, 7. Juli, vormittags, wird ein Referat des Prof. Patel-Paris, über „das Bureau international" und mehrere Vorträge bringen: Prof. Schick-München „das Corpus Hamleticum", Prof. Becker-Wien, „Metrisches bei Victor Hugo", Prof. Eidam-Nürnberg, „King Lear I., C. v. 97 bis 100" sowie über die Neubearbeitung der Schlegel-Tieckschen Shakespeare-Übersetzung. Die letzte allgemeine Sitzung, am Donnerstagnachmittag, wird ausgefüllt werden durch zwei wissenschaftliche Vorträge allgemeineren Charakters: von Prof. Herzog-Wien, über „das mechanische Moment in der Sprachentwickelung" und Prof. Lorella-Dresden, „Dantes Francesca da Rimini in der Weltliteratur und Kunst". (Vossische Zeitung Nr. 176.)

19.

In Wien fand kürzlich die konstituierende Versammlung des neugegründeten **Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums** statt, der nach dem Vorbilde des seit einiger Zeit in Berlin tätigen Vereins gleichen Namens gebildet worden ist. Der vorbereitende Ausschuß hat einen Aufruf erlassen, worin es u. a. heißt: „Der Verein will sich in Wort und Schrift für die Erhaltung der Grundlagen des heutigen Gymnasiums, somit auch des Unterrichtes in den beiden klassischen Sprachen einsetzen. Denn nicht nur das Lateinische, für das mehr praktische Gründe sprechen, sondern auch das Griechische, das den Zugang zur antiken Geisteswelt eigentlich erst erschließt, muß dem Gymnasium erhalten bleiben, soll Österreichs höheres Bildungswesen nicht empfindlichen Schaden leiden. Der Verein will also in erster Linie defensiv und aufklärend wirken, jedenfalls nicht andere, ebenso berechtigte Schultypen und Bildungseinrichtungen bekämpfen oder gar ihnen den Boden abgraben. Denn wir sind von der Überzeugung durchdrungen, daß nicht die Einheit, sondern die Vielheit der Bildungswege den modernen Kulturbedürfnissen entspricht ... Die Unterzeichneten wollen der zu gründenden Vereinigung den Beitritt der weitesten Schichten aller Berufsstände ohne jeden nationalen, konfessionellen und sozialen Unterschied dadurch ermöglichen, daß als nächster Vereinszweck die Wahrung des Unterrichtes in beiden klassischen Sprachen festgehalten werden soll." Die Mitglieder des vorbereitenden Ausschusses verweisen schließlich darauf, daß der frühere Unterrichtsminister Geheimrat Dr. Hartel seine Billigung und Zu-

stimmung zu dem Programm des neuen Vereines ausgesprochen hat. Der Aufruf ist von zahlreichen Professoren und Schulmännern, Advokaten, Ärzten, Abgeordneten, Beamten und Schriftstellern unterzeichnet. (Vossische Zeitung Nr. 154.)

Wir beglückwünschen den Verein wegen seiner verständigen und maßvollen Haltung.

20.

Darmstadt, 28. März. In der ersten Kammer, die heute wieder zusammentrat, berührte Geheimrat Prof. Schmidt-Gießen die **Frage der Gleichstellung der höheren Lehranstalten**, die vielfach zum Schlagwort geworden sei, und sprach sich entschieden gegen eine solche Gleichberechtigung aus. Für das Studium der Rechte genüge nur die humanistische Vorbildung. Wenn aber die Regierung glaube, es nicht bei dem status quo belassen zu können, möge sie wenigstens nicht dem Beispiel Preußens folgen, sondern sich dem Vorgehen Sachsens, Badens und Württembergs anschließen. Staatsminister Ewald erwiderte, die Regierung werde bei der Neuordnung der Dinge das von der Landesuniversität eingeforderte Gutachten berücksichtigen. Der Minister ist der Meinung, daß man die Frage, nachdem so viele Bundesstaaten schon vorgegangen sind, nicht mehr theoretisch behandeln könne, wenn man der hessischen Regierung nicht den Vorwurf machen wolle, daß sie ihren Landeskindern Unrecht tue. Persönlich habe Redner den Mangel einer humanistischen Vorbildung inbezug auf die Pflege der modernen Sprachen stets empfunden. Die Regierung glaubte sich verpflichtet, nachdem fast ganz Deutschland dem Vorgehen Preußens mehr oder weniger gefolgt sei, nochmals in eine Prüfung der Frage einzutreten.

(Vossische Zeitung Nr. 147.)

Es ist zu bedauern, daß die intransigenten Humanisten den Feinden des humanistischen Gymnasiums immer wieder neues Wasser aufs Mühlrad leiten.

21.

Nach berühmten Muster wendet sich das Münchener Freidenkerorgan „Wahrheit" mit einem **religions- und kirchenfeindlichen Aufruf an die Schuljugend**, der Schüler und Schülerinnen durch die Post unter ihrer Adresse, mit der Aufforderung zur Propaganda zugesandt wird. Es heißt darin u. a.: „Alles dies ist unwahr, und was das Schlimmste ist, die meisten eurer Lehrer wissen, daß es unwahr ist... Und ähnlich sind die Verhältnisse vielfach bei euren Eltern, die ebenso wie eure Lehrer die sittliche Pflicht hätten, euch nicht in Lehren einer Religion zu erziehen, an die sie, soweit sie zu den gebildeten Ständen gehören, selbst nicht glauben. Aber auch hier bilden oft Rücksichten auf das Geschäft, auf die Stellung usw. eine mehr oder weniger gerechtfertigte Entschuldigung zu ihrem unschönen Handeln." „Um euch so fest als möglich in Händen zu haben, hat man euch schon als unmündige Kinder durch die sogenannte Taufe in den Schoß der Kirche aufgenommen; man hat nicht gewartet, bis ihr sehen, hören und denken konntet, um selbst zu entscheiden, nein, man hat euch als unschuldige Kinder aufs brutalste vergewaltigt, und dieser Vergewaltigung habt ihrs zu verdanken, daß ihr jetzt im Religionsunterricht die unsinnigsten Sprüche und Verse auswendig lernen müßt, statt einen der Wahrheit entsprechenden Welt- und Lebensunterricht zu erhalten, der euch befähigen würde, wenn ihr später ins Leben hinaustreten müßt, den Kampf ums Dasein aufzunehmen."

(Ev. Volksschule Nr. 27.)

Diese Nachricht klingt glaubwürdig genug, und in diesem Falle muß wirklich die Schule ihre Schuldigkeit tun, ohne erst höhere Befehle abzuwarten. Denn das Unterfangen, schon die Kinder aufzuhetzen, zeugt von einer Gefühlsroheit, die keine mildernde Umstände zuläßt. Das ist der echte Bebelsche Geist!

22.

Die „Vossische Zeitung" enthält in ihrer Sonntagsbeilage Nr. 12 einen höchst beachtenswerten Artikel **„Mehr Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen"**, in dem es u. a. heißt: „Vor längerer Zeit berichteten einmal die Zeitungen, daß der Gymnasiallehrplan wenigstens auf der Oberstufe im Sinne einer gewissen Wahlfreiheit unter den Lehrfächern geändert werden solle. Der Primaner solle auf den Unterricht in dem einen oder dem anderen Fache, wofür ihm Anlage oder Neigung fehle, von vornherein verzichten oder davon entbunden werden dürfen; dafür würden aber die Anforderungen an ihn in anderen Lehrgegenständen erhöht.

Diesen Plan der Unterrichtsbehörde hat auf der letzten schlesischen Direktoren-Konferenz der Geheime Oberregierungsrat Dr. A. Matthias, vortragender Rat im Kultusministerium, näher erläutert: Unsere höheren Schulen litten unter dem Umstande, daß sie — wir fügen hinzu, entgegen der oben zitierten Bemerkung aus den Lehrplänen — in allen Fächern volle Forderungen stellten; deshalb wolle die Behörde unter Umständen eine Teilung der Prima in eine sprachliche und eine mathematische Gruppe zulassen. Die Abiturienten der sprachlichen Gruppe hätten in der Mathematik und die der mathematischen Gruppe in den Sprachen nur das Wissen der nach Prima Versetzten nachzuweisen (jeweilig jedoch mit „etwas Stereometrie"). Sobald eine höhere Schule solcherlei Abänderungsvorschläge mache und für ihre erfolgreiche Durchführung Garantie biete, werde das Ministerium jedesmal seine Genehmigung dazu geben, wie in einzelnen Fällen schon geschehen sei.

Solche Reform — eine weitgehende Ausdehnung der oben aus den Lehrplänen erwähnten Erlaubnis — ist ohne Frage die bedeutsamste Änderung unseres Gymnasiallehrplans, die seit Jahrzehnten geschehen ist. Vorläufig wird sie nur von Fall zu Fall und immer auf Antrag eines Lehrerkollegiums behördlicherseits genehmigt, was auch am zweckmäßigsten ist; denn es müssen doch zumal mit solch wichtiger Neuerung vielseitigste Erfahrungen erst gemacht werden; sie muß sich nicht allein an einer Schule, sondern an den verschiedensten Schulen und unter den verschiedenartigsten Umständen bewährt haben, ehe man vielleicht an ihre allgemeine Einführung denken darf.

Ein solches Reformbeispiel bietet das Gymnasium in Strasburg i. Westpr., das in seiner Prima besondere Abteilungen für Mathematik und Sprachen hat. Die Mathematiker haben in der Woche „4 Stunden Mathematik und werden in diesen Stunden und durch private Tätigkeit über die Ziele des Gymnasiums hinaus gefördert. Dafür sind sie von den 2 Stunden, die lateinischen grammatisch-stilistischen Übungen gewidmet sind, befreit und liefern in der Reifeprüfung statt des lateinischen Extemporales eine Übersetzung aus dem Lateinischen. Die übrigen haben, getrennt von dieser mathematischen Gruppe, nur 2 Stunden Mathematik wöchentlich und werden in die Stereometrie eingeführt, im übrigen aber durch Übungen auf dem Standpunkte der bis Obersekunda erworbenen Kenntnisse erhalten und danach auch im Abiturientenexamen behandelt. Dafür werden von ihnen höhere Leistungen, auch privater Natur, in den sprachlichen Fächern erwartet. (Will jemand eine größere deutsche Arbeit über einen Lieblingsschriftsteller machen, so können ihm häusliche Arbeiten dafür erlassen werden.)" Hoffentlich bleibt uns Herr Geheimrat Matthias noch recht lange erhalten! Wird die Idee, die wir längst verfochten haben, ernsthaft und grundsätzlich durchgeführt, so wird unsere höhere Schule neu aufblühen, und Verleumder wie Gurlitt und Bonus werden verstummen müssen, wenn auch ungern.

23.

In einem Artikel **„die Zukunft des Deutschunterrichtes im amerikanischen Schulwesen"** (Vossische Zeitung Nr. 150) wird hervorgehoben, daß namentlich Prof. Hohlfeld von der Staatsuniversität zu Wisconsin bemüht ist, die Angloamerikaner davon zu überzeugen, daß auch in den amerikanischen Volksschulen der Deutschunterricht eine Notwendigkeit ist.

Diese Anschauungen auch unter den Angloamerikanern zu verbreiten, den Kampf um die Zukunft des deutschen Unterrichtes also ins feindliche oder gleichgültige Lager zu tragen und die Ungläubigen zu überzeugen, sei — meint Prof. Hohlfeld — das Ziel, das der „deutschamerikanische Lehrerbund", dem er selber an leitender Stelle zugehört, ins Auge fassen müsse. Der nächsten Jahresversammlung des Bundes sollen folgende Thesen zur Prüfung und Beschlußfassung vorgelegt werden:

1. Die allgemeine Einführung einer fremden Sprache, die bei den (in Amerika) bestehenden Verhältnissen entschieden das Deutsche sein sollte, in die amerikanische Volksschule erscheint gegenwärtig als die wichtigste direkte Aufgabe unseres Bundes, der doch fast ausschließlich ein Bund von Lehrern des Deutschen ist.

2. In der Tätigkeit des Bundes darf diese Aufgabe aber durchaus nicht gleichgesetzt werden mit unseren Bemühungen zur Erhaltung des Deutschtums unter der deutschamerikanischen Bevölkerung.

3. Letzteres, die Erhaltung des Deutschtums, kann allerdings nicht einfach dem deutschen Unterricht in der Volksschule überlassen bleiben. Diese Aufgabe fällt aber

vor allem der Familie zu, dann der Kirche, den Vereinen, der Presse und anderen ähnlichen Organisationen, die zur Vertretung und Pflege unserer volkstümlichen Sonderinteressen berechtigt und berufen sind.

4. Ein kräftiger und verständnisvoller deutscher Unterricht in der Volksschule, der aus allgemein kulturellen und praktischen Rücksichten wünschenswert ist, würde aber unseren berechtigten Sonderinteressen nur nicht schaden, sondern deren Durchführung erleichtern und mehr Verständnis und Sympathie dafür im Lande im allgemeinen wecken.

5. Wenn der Bund an der weiteren Durchführung dieser großen Aufgabe wirkungsvoll mitarbeiten und sich nicht nur mit der Erhaltung des bereits Bestehenden begnügen will, so ist eine solche Gestaltung seiner Mitgliedschaft, des Bundesorgans und seiner allgemeinen Tätigkeit nötig, die es möglich macht, auch die anglo-amerikanischen Kreise, sowohl in der Lehrerschaft als auch unter den Verwaltungsbehörden, in der Sache des deutschen Unterrichtes anzuerkennen und für unsere Pläne zu gewinnen.

24.

In der Zeit vom 6. August bis 8. September d. J. wird an der Landwirtschaftsschule in Hildesheim wieder ein Kursus zur **Ausbildung von Volksschullehrern in der Erteilung des Unterrichtes an ländlichen Fortbildungsschulen** abgehalten werden. Dazu sollen auch aus dem Regierungsbezirk Potsdam geeignete Lehrer einberufen werden. Es werden in dem diesjährigen Kursus Chemie, Botanik, Pflanzenbau und landwirtschaftliches Unterrichtswesen behandelt werden. Bewerbungen sind durch Vermittelung der Ortsschulbehörden bis spätestens zum 15. Juni d. J. an die Regierung in Potsdam zu richten. Aussicht auf vorzugsweise Berücksichtigung haben solche Bewerber, die von den Gemeinden oder von anderer Seite einen Zuschuß zu den Reise- und Unterhaltungskosten erhalten. Jedenfalls müssen sich aber die Gemeinden zur Übernahme der etwa entstehenden Stellvertretungskosten bereit erklären.

(Vossische Zeitung Nr. 186.)

25.

Den Eltern geistig schwacher Söhne und Töchter will die Berliner städtische Behörde in dankenswerter Weise eine große Sorge abnehmen. Sie richtet eine **Fortbildungsschule für geistig schwach beanlagte Jünglinge und Mädchen** ein und schafft dadurch eine Stätte, in der diesen jungen Leuten das für ihr Fortkommen nötige Wissen und Können vermittelt werden soll. Die Schüler sollen vor allem auch erziehlich beeinflußt und im gesellschaftlichen Benehmen gebildet werden. Die Grundfächer sind Lesen, Schreiben und Rechnen. Besonders beachtenswert aber ist die praktische Ausbildung der Knaben im Zeichnen, in Papp- und Hobelbankarbeiten, der Mädchen im Stricken, Häkeln, Sticken, Nähen, Ausbessern und in hauswirtschaftlichen Arbeiten, wodurch die allgemeine praktische Tüchtigkeit und Geschicklichkeit gehoben werden soll. Der Unterricht in dieser städtischen Anstalt ist kostenlos. Sie wird im Schulhause Brunnenstr. 186 (2. Hof Quergebäude) in der Nähe des Rosenthaler Tores, eingerichtet. Der Unterricht beginnt für Knaben Donnerstag, 26. April, 6 Uhr, für Mädchen Freitag, 27. April, 5 Uhr abends. Anmeldungen nimmt der Unterrichtsleiter A. Fuchs täglich von 5 bis 6 Uhr in genanntem Schulhause entgegen.

(Vossische Zeitung Nr. 186.)

26.

Der **zweite internationale Kongreß für Schulhygiene** wird vom 5. bis 10. August in London tagen. Es soll nach Mitteilung des Generalsekretariats der „Zeitschrift für Schulhygiene" dort in zehn Sektionen über folgende Gegenstände verhandelt werden: 1. Das Schulhaus und seine Einrichtungen; 2. Hygiene des Internats; 3. Methoden der hygienischen Bestrebungen und Schüleruntersuchungen; 4. Physiologie und Psychologie der Erziehung; 5. Hygienischer Unterricht für Schüler und Lehrer; 6. Physische Erziehung und Abhärtung des Körpers; 7. Ansteckende Krankheiten; 8. Sonderklassen für geistig Schwachbegabte, Blinde, Taubstumme, Krüppel und anormale Kinder; 9. Schulhygiene, Ferienkolonien und Ferienkurse, die Beziehungen zwischen Schule und Haus; 10. Hygiene des Lehrkörpers. Außer den Verhandlungen

in den Sektionen sollen Gegenstände allgemeineren Interesses auch in mehreren Hauptversammlungen behandelt werden. Als Ergänzung zu den theoretischen Verhandlungen wird vom königl. Gesundheitsamt unter Teilnahme der meisten zivilisierten Nationen eine Ausstellung von Plänen, Einrichtungen und Bauarten der verschiedensten Schulhäuser sowie von Schulmobiliar und Lehrmitteln der Vergangenheit und Gegenwart geplant. (Vossische Zeitung Nr. 182.)

27.

Wie die „Vossische Zeitung" Nr. 162 meldet, hat der Rentner Karl Ludwig Zeitler in Berlin eine höchst segensreiche Stiftung gemacht: Es ist **„Ludwig Zeitlers Studienhaus"**. Es soll bedürftigen Studenten der neueren Sprachen, der Mathematik oder der Naturwissenschaften, die mindestens zwei Semester an einer Universität immatrikuliert waren, sich auf ein Staatsexamen oder die Doktorprüfung vorbereiten wollen, auf drei Jahre freie, in je einem besonderen möblierten Zimmer bestehende Wohnung in den Häusern Buschingstraße 1a/3 nebst freier Heizung und Beleuchtung gewähren. Bis zu je 10 Proz. der vorhandenen Wohnungen dürfen auch an Studenten des Rechts, der Technischen Hochschule oder Maler und Bildhauer, die an der Akademie studieren, verliehen werden.

Eine segensreichere Stiftung ist kaum zu denken. Denn unsinnigerweise hören die meisten Stipendien gerade dann auf, wenn man ihrer am dringendsten bedarf, d. h. sich auf die Examina vorbereitet. Ehre dem hochherzigen Stifter, und möge sein Beispiel viele Nachahmer an anderen Universitäten finden!

VI. Briefkasten.

1. Herrn Kollegen X. in B. Sie beklagen es, daß Prof. L. Gurlitt, der alle Vereine und Zeitungen mit seinen Schmähartikeln überschwemmt, auch (in Nr. 4) in das „Deutschtum im Auslande" Eingang gefunden hat. Ich beklage es auch, aber ich bin der Meinung, daß eine Polemik gegen ihn zwecklos wäre. Wer nichts kann als schmähen und verreißen, geht an seiner eigenen Maßlosigkeit zugrunde und wird nicht mehr ernst genommen. An seiner ehrlichen Überzeugung zweifle ich so wenig wie Sie; aber er erweckt keine tiefer gehende Sympathie, weil jeder beim Lesen seiner sich stets wiederholenden Schmähartikel das Gefühl hat, es spreche daraus in erster Linie die Unzufriedenheit darüber, daß eine so große Künstlernatur sich zur Schulmeisterei erniedrigen muß. Ich bedauere ihn, denn eine Genugtuung kann es doch nicht für ihn sein, wenn er Tag für Tag dem Inlande und dem Auslande begreiflich macht, wie tief wir gesunken sind und wie wir rettungslos verloren wären, wenn nicht Männer wie er, Bonus und Steinhausen noch auf der Welt lebten.

Derselbe Herr hat im „Berliner Lehrerverein" einen seiner üblichen Vorträge gehalten, an dem die radikalen Volksschullehrer ihre große Freude hatten. Eine seiner Forderungen kann jeder unterschreiben, nämlich die, daß jeder Lehrer seine (bisher geheimen) Personalakten einsehen dürfe (denn man ist ja jedem böswilligen Vorgesetzten gegenüber wehrlos, was wohl mancher von uns am eigenen Leibe erfahren hat). Eine andere Forderung (Wahl der Schulleiter durch das Kollegium auf 5 bis 7 Jahre) hat eine große Ähnlichkeit mit der Forderung der schweizer Sozialisten, daß die Mannschaften sich ihre Offiziere selber zu wählen hätten. Mit solchen demagogischen Künsten sollte man doch ernsthafte und gebildete Männer verschonen.

2. **Der Deutsche Neuphilologen-Verband** ladet zur **12. Hauptversammlung** ein, die vom **4. bis 8. Juni** in **München** tagen wird. Es hat keinen Zweck mehr, an dieser Stelle eingehend auf das Programm und die angehängten Thesen hinzuweisen, denn wenn das Juniheft erscheint, dann ist die Versammlung längst im Gange oder gar schon vorüber. Die Einladung ist erst anfangs Mai an mich gelangt. Wäre es denn nicht möglich, daß die Veranstalter von Versammlungen und Verbänden den Redaktionen der Monatsschriften eine vorläufige Nachricht rechtzeitig zukommen ließen? Wir haben an dieser Stelle schon zu wiederholten Malen um diese Rücksichtnahme gebeten, aber leider meist vergeblich.

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv“[1]).

Eingegangen vom 20. April bis 19. Mai 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
Berlin	Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung. Führer durch die deutsche Sprache. Heft 1 bis 5. Arbeitsplan hierzu	Max Woywod, Breslau.
Braß	Untersuchungen über das Licht und die Farben. I. Teil	A. W. Zickfeldt, Osterwieck a. H.
Budde	Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten	Buchhandl. d. Waisenhauses, Halle a. S
"	Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten	" " "
Delabar	Anleitung zum Linearzeichnen. V. Heft: Beleuchtung und Schattierung	Herdersche Verlagsh., Freiburg i. Br.
Farrar	St. Paulus. Sein Leben und sein Werk. Band I	Otto Brandner, Frankfurt a. M.
Fleming-Aschkinaß	Elektrische Wellen-Telegraphie	B. G. Teubner, Leipzig.
Frischauf	Die Abbildungslehre und ihre Anwendung	" "
Geistbeck	Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie	Herdersche Verlagsh., Freiburg i. Br.
	Goldene Schülerbibliothek. Band 6: Alte Geschichte, von Prof. Frantz; Band 9: Bürgerliche Rechnungsarten, von Koenig; Band 10: Arithmetik und Algebra I, von Koenig; Band 12: Lösung planimetrischer Konstruktionsaufgaben I	Carl Siwinna, Kattowitz.
Klein-Schermann	Lehrbuch der Weltgeschichte	Herdersche Verlagsh., Freiburg i. Br.
Kraß-Landois	Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie	" " "
Krüger	Des Engländers gebräuchlichster Wortschatz	C. A. Kochs Verlag, Dresden.
Lademann	Elemente der Geometrie. I. und II. Teil	Ferd. Hirt, Breslau.
Letoschek	Sammlung von Skizzen und Karten	Freytag u. Berndt, Wien.
Lyon	Die Fortbildungsschule für Mädchen	B. G. Teubner, Leipzig.
Meltzer	Kirchengeschichtliches Lesebuch. I. und II. Teil	Bleyl u. Kämmerer, Dresden.
	Meyers Sprachbücher. Französisch	Bibliographisches Institut, Leipzig.
*Meyer	Großes Konversations-Lexikon. Band XIII	" " "
	Mitteilungen aus der historischen Literatur. 34. Jahrgang. Heft 2	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Müller u. Völker	Naturlehre	Emil Roth, Gießen.
Quiehl	Französische Aussprache und Sprachfertigkeit	N. G. Elwertsche Verlagshdl., Marburg.
	Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform	B. G. Teubner, Leipzig.
	Sammlung Göschen. Nr. 18: Der menschliche Körper, von Rebmann; Nr. 19: Römische Geschichte, von Dr. Koch; Nr. 31: Geschichte der deutschen Literatur, von Max Koch; Nr. 32: Die deutsche Heldensage, von Prof. Jiriczek; Nr. 55: Das Fremdwort im Deutschen, von Dr. Kleinpaul; Nr. 244: Landeskunde von Österreich-Ungarn, von Dr. Grund; Nr. 258: Landeskunde des Königreichs Sachsen, von Dr. Zemmrich; Nr. 276: Geschichte des deutschen Unterrichtswesens, I. und II. Teil, von Prof. Seiler; Nr. 289: Die Epigonen des höfischen Epos, von Dr. Junk	G. J. Göschensche Verlagsh., Leipzig.
	Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. Band II, Heft 5: Beiträge zur Geschichte und Methode des chemischen Unterrichts in der Volksschule, von Rud. Böttger	B. G. Teubner, Leipzig.
Schenk-Schmidt	Lehrbuch der Geschichte. II. Teil	" "
Schneiderhan	Deutsche Fibel für Volksschulen	Herdersche Verlagsh., Freiburg i. Br.
Simon	Methodik der elementaren Arithmetik	B. G. Teubner, Leipzig.
	Sprichwörterbuch. 7. Lieferung	Expedition des Sprichwörterbuches, Berlin W. 35.
Steuer	Methodik des Rechenunterrichts	Max Woywod, Breslau.
"	Rechenbuch. Heft 1 bis 7	" " "
	Teubners Schülerausgaben. Auswahl aus Plato, Text und Kommentar	B. G. Teubner, Leipzig.
Thomae	Grundriß einer analytischen Geometrie der Ebene	" "
Uteschег	Rechenaufgaben für höhere Schulen. Heft 3	Ferd. Hirt, Breslau.
	Die Weltwirtschaft. I. Jahrgang, 1. Teil	B. G. Teubner, Leipzig.
Wilk u. Haase	Geometrie der Mittelschule	Bleyl u. Kämmerer, Dresden.

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

* Dies Buch ist bereits vergeben.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. L. Freytag in Berlin.
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 7/8.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

1. Gedanken über die Führung des Schulaufsichtsamtes.

Von Dr. Julius Ziehen in Frankfurt a. M.

I.

Es ist eine Tatsache, die sich kaum bestreiten läßt und die auch kein Verständiger durch schönfärberische Darstellung des Sachverhaltes zu verschleiern geneigt sein wird: trotz aller auf sie verwandten pflichteifrigen Sorgfalt leistet die Handhabung des Schulaufsichtsamtes an den höheren Schulen nicht das, was man zu Gunsten der guten Sache gern von ihr geleistet sehen möchte und was einen nach Maßgabe menschlichen Könnens einwandfreien Unterrichtsverlauf an allen Stellen des höheren Schulwesens allein zu sichern imstande wäre. Die Aufgabe, frische und mit offenem Sinn von den Lehrern aufgenommene Anregung auf Grund der von ihnen in ihrem Amtskreise gesammelten Erfahrungen an die einzelnen Anstalten heranzubringen, ist den Aufsichtsbeamten in unserem höheren Schulwesen natürlich wohl bekannt und steht ihnen als Forderung durchaus deutlich vor Augen; aber mit der Durchführung dieser Forderung sieht es doch vielfach nicht gerade sehr glänzend aus, und von dem Ideal der Durchführung hält sich die Wirklichkeit in weit größerem Abstande, als nach der Lage der gegebenen Verhältnisse an sich nötig ist. Es scheint mir nicht unzweckmäßig, wenn ein beinahe Draußenstehender den Gründen dieser Erscheinung einmal nachzugehen sucht und mit dieser Betrachtung einige Ratschläge verbindet, die sich sowohl an die Aufsichtsbeamten wie an die Beaufsichtigten wenden und die vielleicht dazu beitragen, den Verlauf der Schulaufsicht erfreulicher und fruchtbarer zu gestalten. In diesem Sinne bitte ich die nachstehenden Ausführungen aufzunehmen: sie wollen niemanden angreifen und niemandem etwas „am Zeuge flicken", und auf bestimmte Anstalten, geschweige denn einzelne Persönlichkeiten ist selbstverständlich nirgends im polemischen Sinne hingedeutet; es lag nicht in der Absicht des Verfassers dieser Zeilen, ein pädagogisches Gegenstück zum Literaturtypus der Schlüsselromane zu schreiben; auch stammt das Erfahrungsmaterial, das hier zugrunde liegt, aus zeitlich und örtlich so durchaus weit voneinanderliegenden Beobachtungskreisen, daß es höchst verkehrt wäre, wenn man versuchen wollte, die folgenden Blätter mit prosopographischen Scholien zu versehen — ein Verfahren, das übrigens an sich eine recht verkehrte und unerfreuliche Arbeit darstellen würde; denn es kann sich verständigerweise bei dem, was uns hier beschäftigt, grundsätzlich nicht um Personalien, sondern nur um die Sache selber und vor allen Dingen um die künftige Gestaltung dieser Sache handeln [1]).

[1]) Wenn die pädagogische Fachpresse — in angemessenem, von aller Hetzerei freiem Ton natürlich und ohne durchsichtigen Hinweis auf das Wo und die Personalien des Vorfalles — üble Erfahrungen registriert, die man durch Fehlgriffe von Schul-

II.

„Schulaufsichtsbeamter“ — wir wollen dies Wort, das wir hier überhaupt nur als Notbehelf und in Ermangelung eines besseren Ausdruckes gebrauchen, zunächst als durchaus einseitig kennzeichnen und betonen, wie grundverkehrt es ist, wenn die Schulaufsichtsbeamten gerade die eine, durch das Wort „Aufsicht“ bezeichnete Seite ihrer Aufgabe in den Vordergrund ihres Auftretens stellen. Kein Zweifel — Aufsicht muß sein, auch für die Schulen, und es würden gewiß nicht die pflichttreuesten und tüchtigsten Lehrer sein, die sich durch das Vorhandensein und Inkrafttreten einer Aufsichtseinrichtung an und für sich schon beinahe so etwas wie in ihrer Ehre gekränkt fühlen wollten. Aber ebenso gewiß stellt in der Tätigkeit des Schulaufsichtsbeamten die Aufsicht nur einen Teil, und ich möchte zufügen, den kleineren Teil der Aufgabe dar, und gar die Ausartungen der Aufsichtsführung, die von einem einzelne trübe Erfahrungen falsch verallgemeinernden Mißtrauen a priori ins Leben gerufen sind, diese Ausartungen sind einerseits verkehrt und für die Wirksamkeit des Schulrats einfach tödlich und werden andererseits von den Lehrern ganz mit Recht als tief verletzend empfunden.

Ohne Zweifel: wichtiger als die Aufsicht, die er auszuüben, sollte die Anregung sein, die der Schulaufsichtsbeamte zu verbreiten hat. Er zieht von Schule zu Schule, lernt Unterrichtsmethoden und Lehrertypen von der verschiedensten Art kennen und gewinnt so ein Vergleichungsmaterial, dessen Besitz ihm ceteris paribus wohl eine Überlegenheit gegenüber den mit ihrer Wirksamkeit auf den engeren Kreis einer Anstalt beschränkten Schulmännern gibt, so daß die tiefere Weisheit — um an eine epigrammatische Wendung Wychgrams in seiner Schrift von der Leitung der höheren Schulen anzuknüpfen — da in der Tat mit der höheren zusammenfällt.

Anregen ist eine dankbarere Aufgabe als beaufsichtigen; bei ihrer Durchführung kommt eine große Anzahl von Reibungsmomenten in Wegfall, die sich der Aufsichtstätigkeit mehr oder weniger offen entgegenstellen; die Anregung nimmt auch in erfreulich gefälligem Verlaufe eine ganze Reihe von Arbeit vorweg, die die Aufsicht weit weniger leicht und wirksam zu leisten vermag [1]). Es ist bereits in dem Worte an sich gut ausgedrückt,

---

aufsichtsbeamten auf seiten der Lehrer gemacht hat, so kann ich darin an sich nichts Beklagenswertes sehen. Auf der anderen Seite sollten meines Erachtens aber die Lehrer auch ihrerseits bemüht und bereit sein, für die Aufgaben und den Verlauf der Tätigkeit des Schulaufsichtsbeamten das richtige Verständnis zu gewinnen und dies Verständnis nach Kräften zu fördern. Ich glaube u. a., daß es zur Förderung der guten Sache beitragen würde, wenn in den Kreisen der Lehrer, schon auf eine während des Seminarjahres ihnen zu gebende Anregung hin, die Selbstbiographien bedeutender Schulaufsichtsbeamten recht fleißig gelesen würden, und zwar nicht nur solcher, die dem höheren Schulwesen angehört haben.

[1]) Um ein Beispiel zu geben: ein Lehrer ist infolge mangelhafter eigener Schulung nicht sorgfältig genug in der Beachtung der Quantität im Lateinischen, läßt bei den Schülern căpio, ăgo, veritatĕ u. dergl. durch und spricht wohl gar selbst so aus; der Schulaufsichtsbeamte soll ihm in einem solchen Falle nicht trocken und bureaukratisch bloß den Fehler vorhalten, vielmehr seine Bemerkung anregend gestalten, indem er etwa auf Karl Hilles schöne Schrift „Zur Pflege des Schönen“ (Paderborn, F. Schöningh, 2. Aufl. 1904) hinweist. Auch den Kampf gegen verkehrte schulmeisterliche Behandlung deutscher Gedichte führt der Schulaufsichtsbeamte wohl am besten, indem er auf Angriffe wie die des Weimarer Kunsterziehungstages hinweist,

welche Bedeutung der Anregung für das Schulleben zukommt: Das Einerlei, das dem täglichen Schulbetriebe bis zu einem gewissen Grade anhaftet, bringt leicht die Gefahr der Erstarrung mit sich; und in der Regel wird auf die Dauer auch einem Schulorganismus mit sehr günstigen Personalverhältnissen ein neuer Impuls von außen her, der Hinweis auf die Zustände und Bestrebungen an anderen Anstalten nötig sein, damit das geistige Leben in ihm so „rege“ erhalten wird, wie es wahre Lehr- und Erziehungskunst durchaus erfordern. In dieser Hinsicht tätig zu sein, ist gewiß die schönste und ist wohl auch die höchste Aufgabe der Schulaufsichtsbeamten.

„Väterlich, freiheitgewährend, schaffend und darum anregend“ soll nach **Gottfried Schauberts** Ansicht das „Regiment“ des Schulrates sein, wie wir aus den jüngst veröffentlichten Briefen des bekannten Realschulmannes (S. 238) erfahren [1]. „Schaffend und darum anregend“ — ich denke, das „Schaffen“ kann sich einerseits auf den Lernstoff der Schule in seinem weitesten Umfange und sodann kann es sich auf die Unterrichtsmethodik, nicht minder aber auch auf die Auffassung des Lehrberufes im ganzen und auf die standesmäßige Haltung der Lehrer beziehen. Gehen wir kurz diesen verschiedenen Richtungen des Schaffens nach und sehen zu, was es für den Schulaufsichtsbeamten zu leisten gibt.

Der Lernstoff der Schule — es ist auch nach langjähriger Tätigkeit im Schulaufsichtsamte nicht möglich, daß der einzelne Schulaufsichtsbeamte dieses gesamten Stoffes so mächtig ist, daß er, alle Fächer gleichmäßig umfassend, das Wissen der verschiedenen Fachlehrer in seiner Person zusammenfaßt. Naturgemäß wird, je nach dem Studiengebiete, von dem er selbst herkommt, der eine Schulaufsichtsbeamte mehr nach der sprachlich-historischen, der andere mehr nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite sein Wissen weiter entwickeln und in Anregung umsetzen können. **Das** freilich muß, nach meiner Ansicht wenigstens, als fast unerläßlich bezeichnet werden, daß nach einer dieser Seiten hin der Schulaufsichtsbeamte in der Lage ist und bleibt, den Fachlehrern als Vorbild zu dienen und durch eigene Weiterarbeit auf dem betreffenden Stoffgebiete eine führende Stellung unter den Vertretern des Faches zu behaupten; von wissenschaftlicher Produktion braucht dabei noch lange nicht die Rede zu sein — denn zu **der** fehlt dem Verwaltungsbeamten bei den Verhältnissen, die heute die normalen sind, die Zeit und die Kraft; genug, wenn er die

---

deren richtige Aufnahme von seiten jüngerer Lehrer er vielleicht durch den Rat sichern kann, neben **Harts** und anderer Äußerungen **Chr. Ufers** Gegenschrift nicht ungelesen zu lassen.

[1]) Einzelne interessante Äußerungen über die Führung des Schulaufsichtsamtes und die dabei geltenden Fragen der Persönlichkeit finden sich auch sonst in **J. G. Schauberts** jüngst veröffentlichtem Briefwechsel (Briefe eines alten Schulmannes. Herausgegeben von Friedrich Schulze, Leipzig 1906, R. Voigtländer): „B. ist nicht mein Mann; er ist mir zu prätentiös und ist fertig, und solche Leute taugen fürs Behördenleben nun einmal nicht. Sie sind es, welche die Behörden verhaßt machen“ (S. 60). „Was helfen alle Inspektionen und Revisionen im einzelnen, wenn nicht ein Feld des Gedankenaustauschens, -berichtigens, -belebens, -erneuerns usw. gekommen ist“ (S. 79). Vgl. auch S. 59 die Äußerung an **Suffrian** über **Joh. Schulze, Kortüm** u. a., S. 66 ff. das Urteil über **Stiehl, Riedel** und die Zustände des Kultusministeriums im Jahre 1850.

Fühlung mit dem Fortschreiten der Wissenschaft auf seinem Fachgebiete aufrecht erhält. Bringt doch diese Fühlung für den Schulaufsichtsbeamten noch einen besonderen Vorteil dadurch mit sich, daß sie ihn vor einem verkehrten Glauben an die eigene Unfehlbarkeit bewahrt und ihn den Lehrern seines Amtsbereiches als Mitarbeiter auf einem Gebiete erscheinen läßt, wo die amtliche Stellung an sich gar nicht in die Wagschale fällt und jeder sich frei und mit gleichem Rechte betätigen kann[1]).

Vor den Fachlehrern aber hat der Schulaufsichtsbeamte in bezug auf den Lernstoff der Schule Eines voraus, das — in entsprechend vermindertem Maßstabe freilich — auch der Leiter jeder Anstalt vor seinen Lehrern voraus hat: er übersieht die Gesamtheit des Lehrstoffes und ist daher der gegebene Mann, um für ein verständiges Zusammenarbeiten der verschiedenen Lehrfächer immer neue Wege zu zeigen, immer von anderem Gesichtspunkte aus die nötige Anregung zu geben; ein Schulrat, der in dieser Beziehung nicht schöpferisch eingreift, versagt in einem Punkte, der zu den wichtigsten Obliegenheiten seines Amtes gehört. Alljährlich geht an ihm der gesamte Lernstoff der Schule bei dem immer erneuten Besuche der verschiedenen Klassenstufen vorüber; die Gesamtheit dessen, was in der Schule gelernt wird, lernt er im Querschnitt und im Längsschnitt kennen; da müssen ihm die zahlreichen Verbindungsfäden klar werden, die von jedem einzelnen Fach zu den anderen hinübergehen, und es muß ihm die große Reihe von Möglichkeiten zum Bewußtsein kommen, auf Grund deren sich durch verständige Konzentration der Unterrichtsfächer das Vielerlei der Lehraufgaben der höheren Schule leichter bewältigen läßt.

Es will mir manchmal scheinen, als ob diese den Zusammenschluß der Fächer zum Gesamtunterrichte fördernde Tätigkeit der Schulaufsichtsbeamten noch weit mehr zur Geltung gebracht werden, gerade auf diesem Gebiete der anregende Einfluß der Schulräte noch beträchtlich stärker hervortreten müßte. Der Schulrat nehme sich z. B. ruhig einmal ein geeignetes geographisches Charakterbild mit in den naturwissenschaftlichen Unterricht und zeige, wie die Frage der Lebensgemeinschaften an einem solchen Bilde sich in überaus fesselnder Weise behandeln läßt, oder er fasse einmal zusammen, was dem lateinischen Sprachschatze, wie er in den lateinischen Benennungen bekannterer Tiere und Pflanzen zur Anwendung kommt, alles an sachlicher Belehrung zu entnehmen ist, oder aber er stelle zwischen den im deutschen Unterrichte gelernten Gedichten und der Geschichte den vom Lehrer vielleicht nicht genug betonten Zusammenhang her, und was dergleichen Aufgaben einer fruchtbaren Verbindung der Lehrfächer mehr sind; durch ein solches Vorgehen bringt der Schulaufsichtsbeamte vielen Lehrern eine Erweiterung des Gesichtskreises, zu der sie durch

---

[1]) Es mag hier vielleicht der Ort sein, um einer — nach meiner Ansicht — irrigen Auffassung entgegenzutreten, die sich zuweilen in bezug auf die literarische Tätigkeit der Schulräte findet; man sagt wohl, es schade der Autorität dieser Beamten, wenn sie sich durch schriftstellerisches Schaffen der öffentlichen Kritik aussetzten, die unter Umständen doch sehr scharf mit ihnen ins Zeug gehen könne. Selbst zugegeben, daß in diesem Verlaufe eine Gefahr liegt — ich persönlich möchte sie für verschwindend klein halten —, so überwiegt den durch sie gegebenen Nachteil jedenfalls bei weitem der große Vorteil, den die tätige Anteilnahme am wissenschaftlichen Leben in so mannigfacher Beziehung mit sich bringt.

die eigenste Unterrichtstätigkeit naturgemäß nie so gut gelangen können, und wirkt dadurch auf den Geist der Anstalt in einer Richtung ein, die ich auch an dieser Stelle als die „vornehmste Form der Kollegialität“ bezeichnen möchte, in der Richtung einer inneren Gemeinschaft der Arbeit zwischen den verschiedenen Fachlehrern.

Wir kommen zur Unterrichtsmethodik und fragen, wie da der Schulaufsichtsbeamte „schaffend“ tätig sein kann, wenn er an den ihm anvertrauten Schulen seine Aufsichtspflicht übt. Daß man in Schulaufsichtsstellungen nur Männer berufen sollte, deren eigene Unterrichtstechnik nach menschlichen Verhältnissen einwandfrei ist und die durch eigenes natürliches Lehrgeschick weit über den Durchschnitt der Lehrer hinausragen, ist ja ebenso selbstverständlich, wie nicht selten schwer durchführbar in dieser Welt, wo „sich die Sachen hart im Raume stoßen“. Am wichtigsten ist wohl, daß der Schulaufsichtsbeamte ausreichend freien Geistes ist, um an eine allein seligmachende Methode weder selbst zu glauben noch sie den Lehrern ex officio aufdringen zu wollen; im Gegenteil, er muß ein feines Empfinden dafür haben, wie weit die Unterrichtskunst des einzelnen Lehrers, auch wenn sie sehr ihre eigenen Wege geht, als berechtigt anzuerkennen und daher vor dem Irregemachtwerden durch methodische Winke vom Schablonenstandpunkte aus sorgsam zu behüten ist. Schwer natürlich ist es, der Individualität gerecht zu werden, weit schwerer, als der Griff, der nur die Schablone anlegt; aber wer den Geist einer Anstalt als Aufsichtsbeamter heben und nicht herabdrücken will, der muß für die Persönlichkeitspädagogik Verständnis betätigen, darf das Verhältnis von Lehrkunst und Lehrhandwerk nicht zu Ungunsten der ersteren verschieben.

Nun wollen wir freilich auch die Kehrseite der Sache nicht vergessen, wollen auch von den wenig erfreulichen Widerständen reden, die dem Schulaufsichtsbeamten von seiten mancher Lehrer, meist der weniger begabten und leistungsfähigen, entgegentreten. Es finden sich da Leute, die die schlimmsten, zweifellosesten didaktischen Mißgriffe mit dem Künstlerrecht der pädagogischen Individualität zu decken suchen und z. B. die übelste Verzögerung der Durchnahme des Klassenpensums durch tausend und abertausend Quisquilien und Abschweifungen vom Gegenstande als wahre Lehrkunst ausgeben, die nur von dem an der Penseneinteilung klebenden Banausen- oder Bureaukratentum verkannt und angefochten werde. Eben dieselbe Art von Lehrern spricht dann auch gern von dem schändlichen Zwange des Lehrbuches und nimmt es gar übel auf, wenn der Schulaufsichtsbeamte dies Werkzeug bureaukratischer Tyrannei — im Interesse der Schüler — doch heilsamer findet als das freie Umherschweifen der Gedanken ohne Unterlage oder als das Diktat im Diarium, das dem eigenen Lehrbuchideal des betreffenden Lehrers zu einem inoffiziellen Dasein verhelfen soll. Diesem Lehrkünstlertum gegenüber ist weiter als nötig gehende Duldung geradezu ein Unrecht.

Auch durch den Kampf gegen die methodische Marotte erwächst dem Schulaufsichtsbeamten oft ein gar schweres Stück Arbeit. Da ist ein Mathematiklehrer, der sich schlechterdings nicht davon abbringen lassen will, daß die von ihm gewählten Buchstaben für die trigonometrischen Formeln methodisch allein zweckmäßig sind; der sonderbare Schwärmer mutet seinen Schülern das tollste Umlernen zu, um sie des Segens dieser allein richtig

gefaßten Formeln teilhaftig werden zu lassen; er verletzt sogar alle Rücksichten der Kollegialität, indem er auf die mangelhaften Darbietungen des Fachlehrers im Vorunterrichte mitleidige Seitenblicke wirft. Und einem anderen dieser Sonderlinge ist es schlechterdings unmöglich, die Formen der unregelmäßigen Verben in der Reihenfolge oder die syntaktischen Beispiele in der Auswahl zu akzeptieren, die sein Amtsvorgänger für die richtige gehalten hat; er fragt gar nicht weiter, ob er seinen Schülern nicht ganz unnützerweise eine große Arbeit aufbürdet, indem er sie zwingt, seinem persönlichen, vielleicht obendrein sehr viel weniger zweckmäßigen System sich anzubequemen, vergißt auch ganz, daß er gegen den Amtsgenossen nicht gerade vornehm handelt, wenn er dessen Arbeit ungeschehen macht. Mag diese engherzige Durchführung einer persönlichen Liebhaberei auch pädagogisch noch so schädlich sein, mag sie — denn die Schüler merken solche Dinge und erzählen von ihnen — auch noch so sehr dem guten Rufe des Standes schaden: es gibt — zum Glück nicht zu häufig — Lehrer, die von dieser ihrer Torheit nicht lassen, ebenso wie vereinzelt auch solche Pseudokollegen vorkommen, die ganz besonderen Wert darauf legen, mündlich und schriftlich — das letztere durch Zensierung der ad hoc besonders schwer gemachten Klassenarbeiten — zu Anfang des Schuljahres festzulegen, in wie wenig günstigem Zustande sie den Jahrgang von dem früheren Lehrer überkommen haben, und die solche Feststellung auch dem Schulaufsichtsbeamten möglichst deutlich unter die Augen zu bringen suchen, wenn es auch nur in der Form des kurz hingeworfenen „das habt ihr nicht bei mir gelernt" geschieht.

Ich denke, derartigem mehr oder weniger unbewußtem Dünkel und solchem Mangel an kollegialer Gesinnung gegenüber tut der Schulaufsichtsbeamte im Interesse der Sache und des Lehrerstandes gut, möglichst deutlich zu werden und so durchgreifend wie nur möglich vorzugehen. Freundliche Mahnung beim ersten und auch beim zweiten Male, aber dann, wenn die Mahnung nichts hilft, ein ganz unmittelbares Eingreifen — und zwar in diesem Falle unter direkter Anrede an den betreffenden Lehrer selbst im Plenum der Schlußkonferenz, also mit einem Verfahren, das sonst eher zu vermeiden sein wird; denn in der Mehrzahl der Fälle ist es ohne Zweifel richtiger, wenn die Sache selbst so deutlich als möglich besprochen wird, der Name des jeweiligs beteiligten Lehrers aber unausgesprochen bleibt.

Wir haben mit dieser letzten Bemerkung und im Vorhergehenden auch sonst schon wiederholt die Frage des Standesgefühles gestreift und dabei die Meinung gehabt, daß der Schulaufsichtsbeamte in manchen Fällen gut daran tut, auf ihre Bedeutung auch seinerseits mit klaren Worten hinzuweisen. „Schaffend" in der Tat soll der Schulaufsichtsbeamte in bezug auf die Hochhaltung und Hebung des Standes vielleicht geradezu in erster Linie sein; geht er auf diesem Gebiete seiner Tätigkeit richtig vor, so stellt sich als Begleitgewinn mehr als e i n weiterer Erfolg seines Wirkens ganz von selber ein. Die Lehrer müssen von ihrem Schulaufsichtsbeamten das Gefühl haben: das ist Einer, der sich zu uns rechnet und freudig bemüht ist, das Berufsideal für den Lehrberuf, dem anzugehören er als eine Ehre betrachtet, in seinem Amtskreise nach Kräften zu verwirklichen. Es ist ein geradezu entsetzlicher, zum Glück übrigens nicht zu häufiger Typus von Aufsichtsbeamten, der den Kreis der Amtsgenossen, aus

dem er selbst hervorgegangen ist, später nicht mehr als den seinen anerkennt, der sich selbst als Parvenü stempelt, indem er die eigene Vergangenheit zu verleugnen sucht; aber es ist nicht genug, wenn nur solche trübe Ausnahmeerscheinungen fernbleiben; jeder Schulrat muß vielmehr positive Werte schaffen, die für die Entwickelung des Lehrerstandes von Bedeutung sind. An Gelegenheit zu solchem Schaffen ist jede Besichtigung einer Anstalt mehr als reich; der Aufsichtsbeamte muß sie nur zu benutzen wissen, und er muß selbst der Mann sein, in dem ein Berufsideal lebt, das er auch zu vertreten weiß. Dabei bedarf es wohl auch hier in den seltensten Fällen der direkt an den einzelnen Lehrer gerichteten Mahnung oder Warnung; auch allgemein gehaltene Hinweise ohne Verwarnung lassen sich ausreichend deutlich geben, um die Beziehung der Bemerkung jedem, der es braucht, klar werden zu lassen, und vielfach reicht das gute Beispiel aus, die unmittelbare Äußerung zu ersetzen. Neigt ein Lehrer dazu, in der Klasse einen nicht ganz einwandfreien Ton anzuschlagen und sich selbst in seinem Benehmen Freiheiten zu erlauben, die der Ruf des Standes nachher mit zu büßen hat, so ist schon sehr viel gewonnen, wenn der Schulaufsichtsbeamte selbst in der Klasse nachdrücklich den vornehm ruhigen Ton anschlägt und in der Besprechung mit dem Lehrerkollegium die übeln Folgen allen Sichgehenlassens in der Form nur im allgemeinen andeutet.

Gute gesellschaftliche Formen müssen aber natürlich den Verlauf auch von der anderen Seite her beherrschen. Dem Typus des Lehrers, der mit den Händen in den Hosentaschen die Furchtlosigkeit der Gesinnung und den Standpunkt der Wurschtigkeit gegenüber dem Vorhandensein eines Vorgesetzten markiert, steht ein Typus des Schulaufsichtsbeamten gegenüber, der mindestens ebenso anfechtbar und für das innere Gedeihen des wissenschaftlichen Lehrerstandes mindestens ebenso schädlich ist.

Es ist jener Typus der Aufsichtsbeamten, die mit beinahe komischer Grandezza den Unterricht betreten, ein höfliches Begrüßen des Lehrers mit ihrer Würde für unvereinbar halten und auch beim Verlassen der Klasse weder der Form der äußeren Höflichkeit genügen, indem sie sich verabschieden, noch ein Wort des Dankes für angebracht halten, das ja vielleicht dienstlich nicht gerade obligatorisch, aber menschlich sehr angemessen und dienstlich gewiß kein Schaden ist. Es ist gar nicht zu sagen, wie viel Schaden ein solches Verfahren — glücklicherweise ist es eine seltene Ausnahme — nicht nur der an sich so guten und berechtigten Sache der Schulaufsicht, sondern auch dem wissenschaftlichen Lehrerstande als solchem tut; ein Stand, der sich nicht mit den zu leitenden Stellungen gelangten Männern aus seinen eigenen Reihen grundsätzlich solidarisch fühlen darf, wird immer übel daran sein. Und ein Schulaufsichtsbeamter, der in der eben beschriebenen Weise verfährt, tut alles, um das Gefühl der Solidarität bei seinen Standesgenossen niederzuhalten oder zu ersticken.

Gerade dadurch, daß er selbst die Formen der Höflichkeit strikt beachtet und darüber hinaus den kollegialen Standpunkt — unbeschadet seiner Vorgesetztenstellung — gelten läßt, vermag ja der Schulaufsichtsbeamte auf die ihm unterstellten Lehrer am besten erzieherisch einzuwirken. Die Hebung des Standes gehört zu seinen wichtigsten Aufgaben; denn mit dem Stande hebt er das Schulwesen, mit den einzelnen Vertretern des Standes an der von ihm besuchten Anstalt das Leben dieser Anstalt

selbst; wenn es Instruktionen für die Schulaufsichtstätigkeit gibt, so verdient gewiß dieser Gesichtspunkt, in ihnen ganz besonders geflissentlich betont zu werden; denn es handelt sich da um Dinge, die keineswegs nur Äußerlichkeiten betreffen.

Der wissenschaftliche Lehrerstand in Deutschland hat seit einer Reihe von Jahren mit gutem Grunde um die Verbesserung seiner materiellen Lage und seiner äußeren Anerkennung gekämpft; er muß wissen und darf es auch an den Äußerungen seiner Vorgesetzten im Schulaufsichtsamte merken, daß er dabei auch diese letzteren auf seiner Seite hat. Je weniger der Schulrat sich scheut, dies letztere zu bekennen, um so mehr ist er auch berechtigt, darauf hinzuweisen, daß über dem Kampf um die Rechte auch die Sorge für die Pflichten des Berufes nicht zu kurz kommen darf. Offen und klar soll er meines Erachtens im Einzelgespräch wie in der Schlußkonferenz nach beiden Seiten hin seinen Standpunkt bekennen und so auch in dieser Hinsicht als führende Persönlichkeit des Standes auftreten; ich gebrauche absichtlich den Ausdruck „führende Persönlichkeit"; denn wie beim einzelnen Lehrer die Persönlichkeit im Grunde doch das Entscheidende zu sein hat, so muß das auch beim Schulaufsichtsbeamten der Fall sein. Sobald der Schulrat dem Lehrerkollegium seiner Anstalten als der vom Berufsideal erfüllte, um die innere und äußere Hebung des Oberlehrerstandes freudig bemühte Mann entgegentritt, wird er stets auch als vorgesetzter Beamter am besten wirken.

Soll das Lehrerkollegium in dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten einen Vertrauensmann für innere wie äußere Standesfragen erblicken, so ist freilich nötig, daß das Erscheinen dieses Beamten an der Anstalt nicht auf den Besuch von mehr oder weniger zahlreichen Lehrstunden und auf das offizielle Zusammensein in einer Schlußkonferenz beschränkt bleibt. Der Schulrat sollte die Zeit haben, auch außerhalb des dienstlichen Zusammentreffens mit den Lehrern zu verkehren und dadurch diejenige Fühlung zu gewinnen, die beide Teile einander menschlich näher bringt. Im allgemeinen wird der Wert solcher persönlichen Beziehungen gegenüber der Bedeutung des dienstlichen Verkehrs bei uns ohne Zweifel unterschätzt, und es kann in dieser Hinsicht vielleicht der gute Brauch des Kadettenkorps gerühmt werden, der den Korpskommandeur wie auch den Oberstudiendirektor mindestens einmal zum Besuche bei der Dame des Hauses in die Wohnung jedes Oberlehrers führt und zum geselligen Zusammensein im Kasino mindestens an einem Abend bei jeder Besichtigung alle Angehörigen der Anstalt mit den Besichtigenden vereinigt. Es treten da alle die Momente in Erscheinung, die Werner von Siemens seinerzeit das Scheiden vom Soldatenstande schwer machten, vor allem jener schöne Ton und Geist der echten Kameradschaftlichkeit, die naturgemäß auch darunter nicht leidet, daß dienstlich vielleicht kurz vorher sehr deutliche Auseinandersetzungen stattgefunden hatten. Gewiß sind diese Stunden des geselligen Zusammenseins nicht die unfruchtbarsten für die Gestaltung des Geistes, der an den Anstalten herrscht.

Es ist bei der großen Zahl von Lehrern, die zum Ressort eines Schulaufsichtsbeamten gehören, meist nicht möglich, daß dieser letztere über die Personalien aller dieser Lehrer eingehend Bescheid weiß; aber das ist sicher: je mehr das, auch über die eigentlich amtlichen Dinge hinaus, der

Fall ist, desto günstiger ist die Sachlage; der Schulaufsichtsbeamte versteht die Lehrer sicher besser, der auch von ihren persönlichen Neigungen und Verhältnissen Kenntnis hat, und es treten auch die Lehrer ihrerseits dem Schulrat mit mehr Vertrauen gegenüber, der sie nicht bloß als Nummer soundsoviel des Unterrichtsplanes kennt und behandelt. Fast möchte ich es als verhängnisvolle Einseitigkeit bezeichnen, wenn eine Schulrevision für die Pflege persönlichen Verkehrs zwischen Schulrat und Lehrern keine Stunde findet; denn der Schulaufsichtsbeamte, der die Lehrer nur ein paar Stunden lang in den vier Wänden der Klassenzimmer sieht, gewinnt weder den vollen Eindruck von ihrer Persönlichkeit, noch vermag er ausreichend die eigene Persönlichkeit bei ihnen zur Geltung zu bringen.

In der Fachliteratur über die Organisation der Volksschulaufsicht findet man mit Recht nicht selten darauf hingewiesen, daß die „Schulpflege“ wichtiger ist als die „Schulaufsicht“. Was wir bisher über die dem Schulaufsichtsbeamten obliegende Aufgabe der Anregung gesagt haben, bildet gewiß den wichtigsten Teil dessen, was mit diesem Ausdruck „Schulpflege“ auch für die höheren Schulen nicht übel bezeichnet ist. Wenn in der Bilanz einer Schulrevision das Konto Anregung nicht vertreten ist, so sieht es mit dieser Revision nicht zum besten aus, und nach wie viel Seiten hin diese Anregung wirksam sein kann, haben wir eben in kurzen Zügen betrachtet. Und doch, es ist wohl kein Zufall, daß, wenn von der Revision einer Schule gesprochen wird, fast immer die Frage nach der Beurteilung, die die betreffende Anstalt gefunden hat, im Vordergrunde steht. Das läßt doch ohne Zweifel darauf schließen, daß man vielfach die Hauptsache in einer Richtung sucht, wo sie tatsächlich nicht liegen sollte. Auch der Schulaufsichtsbeamte selbst soll sich, wenn er eine Anstalt verläßt, vielleicht in erster Linie, jedenfalls aber nicht nur nebenbei die Frage vorlegen: Was konnte ich tun, um im Sinne freier Anregung auf die Berufsgenossen einzuwirken, in deren Tun und Treiben ich soeben einen Einblick von amtswegen gewonnen habe? Und ebenso sollte sich jeder Schulaufsichtsbeamte vor Antritt einer Besichtigungsfahrt vor allem immer wieder die Frage vorlegen: Wie weit bin ich ausgerüstet mit der Fähigkeit und mit dem steter Erneuerung bedürftigen Stoff, um nicht nur kritisch-zurechtweisend, sondern vor allem anregend in den Unterricht einzugreifen? Es ist dies eine Frage, die gewiß sehr viel wichtiger ist als die nach dem Grade der sicheren Verfügung über den äußeren Kontrollapparat der Schulrevision, so wenig die Bedeutung dieser letzteren an sich bestritten werden soll.

„Freudige Tätigkeit, ohne den Stachel der Verdrießlichkeit“, wie sie nach Hugo Webers Wort August Eckstein bei seinen Lehrern zu wecken wußte (s. E. u. L. Weber, Zur Erinnerung an Hugo Weber, Weimar 1906, H. Böhlau, S. 9) kann der Schulaufsichtsbeamte nur dann wecken, wenn die Lehrer der ihm anvertrauten Schulen das Gefühl haben, daß ein Mann vor sie tritt, von dem sie alle lernen und von dem sie alle in bezug auf Berufs- und Lebensauffassung gefördert werden können.

Gewiß ist es — und bleibt es wohl auch, solange Schulen bestehen werden, — eine utopische Forderung, daß das Erscheinen des Schulaufsichtsbeamten von den Lehrern allseitig freudig empfunden, über all der Anregung, die der hohe Herr bringt, die mit seinem Eingreifen verbundene

Unbequemlichkeit, oder wie sonst man es ausdrücken will, ganz vergessen wird. Aber dem „Ruhig will ich ihn erscheinen, ruhig gehen sehn“, das Morsch vor kurzem so launig in seinem Buche vom Lehramt angebracht hat, läßt sich doch in ziemlich weitem Maße zur Wirklichkeit verhelfen, und das beste dazu kann und muß jedenfalls der Teil tun, der der Herr der Situation ist, der Schulaufsichtsbeamte.

Es ist ein wenig erfreulicher Vertreter des Schulaufsichtsamtes, der sich auf den Standpunkt stellt, daß es dem Schulaufsichtsbeamten im Grunde völlig einerlei sein könne, was die ihm unterstellten Lehrer von ihm denken, der es für ein Merkmal der starken, mit dem ἡγεμονικὸν begnadeten Naturen hält, daß sie wenig nach dem persönlichen Eindrucke fragen, den sie bei den Angehörigen der besichtigten Anstalt hinterlassen: vielleicht ist solchem Fehlgriff gegenüber sogar die übertriebene Bescheidenheit das geringere Übel, die den eigenen Standpunkt überhaupt nicht viel mehr als suasorisch zu vertreten weiß, während das richtige Verfahren ja wohl zweifellos in der Mitte zwischen zwei Extremen liegt.

Der Zustand aber, der — auch in seinen leisesten Erscheinungsformen — vor allem verhindert werden muß, ist der, daß die Lehrer in dem Schulaufsichtsbeamten eine Art von Gegner erblicken, gegen den sie, auf seiten der Schüler Stellung nehmend und womöglich gar mit diesen fraternisierend, mehr oder weniger entschieden innerlich Front machen. Das Gefühl, daß Schulrat und Lehrer gemeinsame Arbeiter im Dienste einer und derselben Sache sind, muß durchaus im Vordergrunde stehen gegenüber der Empfindung, daß eine Kontrolle stattfindet; es ist Sache beider Teile, dafür zu sorgen, daß dieser durchaus nötige Sachverhalt Platz greifen kann, und ein lebhaftes Bewußtsein für die Würde des Standes mag wohl das beste Mittel sein, hier wie dort diese Fürsorge zu erleichtern.

In der letzten Zeit ist von verschiedenen Seiten — so u. a. von H. Morsch in seinem oben schon genannten Buche über das Lehramt — Vermehrung des Schulaufsichtspersonals gefordert worden, und wer die bisher hier entwickelten Anschauungen über die Aufgaben der Schulaufsichtsführung teilt, der muß die Berechtigung dieser Forderungen wohl ohne weiteres einsehen; denn es gehört sehr viel Frische, sehr viel intensiv durchgeführte Fortbildung der eigenen Persönlichkeit und auch die Verfügung über ausreichende Zeit für die Besichtigung selbst dazu, um dem Ideal, das wir aufzustellen suchten — wenn es denn als solches gelten darf — nahe zu kommen; die tatsächlich heute vorliegenden Verhältnisse aber sind nicht allzusehr dazu angetan, das Vorhandensein dieser Vorbedingungen zu gewährleisten.

Im Bureaubetriebe wie mancher Schulanstalt, so auch mancher Schulverwaltungsbehörde sind, wenn anders ich die Verhältnisse richtig beurteile, noch lange nicht ausreichend die Einrichtungen getroffen, die den zu höheren und besseren Dingen bestimmten Beamten von der unnützen und geradezu niederziehenden Last der Subalternarbeit völlig frei machen können. Die Kenntnis der neuesten Fachliteratur und der laufenden pädagogischen Zeitschriften muß sich gar mancher Schulaufsichtsbeamte geradezu durch Überarbeitung und durch Verzicht auf all und jede Freizeit erkaufen, und in den meisten Fällen stellt sich der Aufgabe des Schulrats, anzuregen, als Hemmnis nicht das Unvermögen, sondern lediglich die Frage des

Kräfteverbrauchs entgegen, die zur Zeit schwerlich ausreichend so geregelt ist, wie die Sache es erfordert. Wir werden vielleicht Gelegenheit finden, auf diesen Punkt bei der Fortsetzung dieser Gedankengänge noch einmal zurückzukommen, wollen uns nun aber zunächst der Frage zuwenden, wie dann die Schulaufsicht im engeren Sinne des Wortes am zweckmäßigsten verlaufen kann.

---

2. Das Russische in der deutschen Schule.

Von Direktor Dr. Gustav Weck in Reichenbach in Schlesien.

„Teilung der Arbeit" ist der Grundsatz, auf dem das ganze moderne Leben beruht. Auch das geistige Leben. Denn es ist einfach unmöglich, daß ein und dasselbe Individuum auch nur die Elemente sämtlicher Wissenschaften zur Genüge beherrschen lernt, um selbst ein richtiges Weltbild zu gewinnen oder gar der Allgemeinheit durch seine praktische Tätigkeit den Nutzen zu schaffen, den das Zusammenwirken der verschiedenartigsten Kräfte um so sicherer erzeugt. Die neueste Epoche unseres höheren Schulwesens beruht auf dieser Erkenntnis, und wenn die entschlossene Abkehr vom Traum der Einheitsschule — dem „nicht einmal schönen Traum", wie Moltke dereinst vom ewigen Frieden sagte — viele teuer gewordene Hoffnungen zerstört hat, so entzündet sie dafür den fruchtbaren Weltkampf der Bildungsmittel und Bildungsformen, der allein das Fortschreiten der menschlichen und der vaterländischen Kultur ermöglicht.

Freilich darf die Gefahr der Zersplitterung nicht verkannt werden. Ein tiefgreifender Zusammenhang, wie er durch die sogenannten ethischen Fächer, insbesondere durch Religion, Geschichte und Muttersprache vermittelt wird, muß auch im höheren Schulwesen bestehen bleiben. Daneben aber muß es erlaubt sein, bei der Aufstellung des Unterrichtsplanes alle wichtigen praktischen, namentlich nationalen Bedürfnisse zu berücksichtigen. In dieser Richtung bewegen sich schon die Lehrpläne von 1901; es gilt nun, die gegebene Freiheit zu verwerten und unter Umständen zu erweitern. Und aus diesem Grunde schlage ich die Aufnahme des Russischen vor.

Was die genannte Sprache von vornherein auszeichnet, ist ihr Reichtum, ihre Schönheit, aber auch die nahe Verwandtschaft, in der sie geschichtlich mit unserer eigenen steht. Bekanntlich gehören alle slawischen Sprachen der Gruppe an, deren Zusammenhang mit dem Deutschen der Zerdehnungsprozeß der indogermanischen Völker am wenigsten gelockert hat. Von den zahlreichen Lehnwörtern, die eine fortgeschrittenere Kultur den Nachbarn als Gastgeschenk zu übermitteln pflegt, abgesehen, finden sich sprachliche Elemente genug, die allein der germanische und der slawische Stamm aus dem alten Schatze der Ursprache bewahrt oder in gemeinsamer Arbeit geschaffen haben. Auch die Geschichte des russischen Volkes trägt trotz des Einflusses, den Byzanz durch seine kirchliche Tätigkeit mehr zufällig als nach innerem Recht geübt hat, die deutlichen Spuren dieses inneren Zusammenhanges, und nicht erst seitdem Iwán Grożny — der „grause" Zar — und der brutale Reformator Pjöttr Alexéiewitsch deutschen Offizieren, Handwerkern und Künstlern die Grenzen ihres Reiches öffneten.

Was den Reichtum des Russischen betrifft, so wird es in bezug auf Zahl und Ausgestaltung der Formen von keiner anderen Kultursprache erreicht oder gar übertroffen. Das hängt allerdings damit zusammen, daß es linguistisch noch der Stufe nahe steht, die als Naturstand im Gegensatz zur geschichtlichen Fortentwickelung bezeichnet werden muß. Der späte Eintritt des Volkes in die Sphäre des internationalen Verkehrs hat ihm lange die Freude an bildender oder doch bewahrender Tätigkeit erhalten, die nach allgemeiner wissenschaftlicher Erfahrung aufhört, sobald das historische Leben beginnt. So kann es keinen größeren Gegensatz geben als das fast bis zur Stufe des isolierenden Typus herabgesunkene Englisch und das eher an Überfülle leidende Idiom unserer östlichen Nachbarn. Jedes russische Nomen besitzt sieben Kasus des Singulars wie des Plurals, von denen der siebente — twariteljny, d. h. der schöpferische — als Instrumentalis dient, aber zugleich die dauernde oder vorübergehende Identität eines Begriffes mit einem gewissen anderen, ungefähr der französischen Verbindung mit comme oder en entsprechend, bezeichnet. Jedes eine Eigenschaft ausdrückende Adjektivum hat neben der attributiven auch eine abgekürzte prädikative Form für alle drei Genera, die natürlich nur im Nominativ vorkommt. Das ergibt dann zusammen 48 Formen für die eine englische „light“ oder „heavy“ oder für sechs deutsche. Dabei ist zu bemerken, daß auch die Zahlwörter noch reiche Überreste einer auf alle Geschlechter sich erstreckenden Deklination aufweisen. Der Typus des Zeitwortes ist einfach, da dieses im Grunde nur drei wurzelhafte Tempora: Präsens, Präteritum und ein überdies auf gewisse Fälle beschränktes Futurum bildet, freilich die Formen der Vergangenheit wiederum nach Genus und Numerus abwandelt. Aber eine völlig neue und originelle Erscheinung sind die „wídy glagóla“, die „Anschauungsformen“ des Verbums, von dem einfach die Handlung oder den Zustand ausdrückenden Zeitwort abgesehen, sechs an Zahl. Durch organische Veränderung der Wurzel oder auch durch Verbindung der letzteren mit Präpositionen entstehend, bezeichnen sie die einmalige, die mehrmalige, die bestimmte, die unvollendete, die vollendete, endlich die einmalige vollendete Erscheinung des Grundbegriffes. Weniger Interessantes bietet die im ganzen einfache Syntax; dafür tritt als bildendes Moment zunächst die Eigenart der russischen Ausdrucksweise hinzu. Einen tiefen Einblick in die Volksseele eröffnet die treuherzige Art des Verkehrs in allen Ständen: die Anrede mit dem Patronymikon, wie „Páwel Iwánowitsch“ oder „Liza Wasíljewna“, die Fülle der Koseformen, die Formel der Grüße wie „zdrafstwúitje“, seien Sie gesund! oder „praschtschaí“, „praschtschaítje“, verzeihe! verzeihen Sie! anstatt des ziemlich farblos gewordenen „Guten Tag“ und „Adieu“. Anderseits wird die Nachbildung von Klängen, wie keine der sonst schulmäßigen Sprachen sie besitzt, insbesondere des „Jerý“ (s. u.) zur vollkommenen Ausbildung des Sprechorgans und damit zur Sauberkeit und Gefälligkeit auch der deutschen Aussprache weit mehr beitragen, als irgend welche Übung vermittelst französischer oder englischer Konsonanten- und Vokalverbindungen. Der eben angeführte Laut, ein dumpfes mit Kopfton gesprochenes und zugleich nach dem U hinneigendes J ist so heikel, daß man an ihm noch nach Jahren den Ausländer erkennt, selbst wenn er die Sprache sonst völlig beherrscht, und da er zugleich einer der

häufigsten und gerade in den gebräuchlichsten Wörtern vorkommende ist, beruht auf ihm zu nicht geringem Teil die sonst keineswegs unüberwindliche Schwierigkeit des Russischen überhaupt. Ist es gar mit dem stark gerollten (zugleich polnischen und littauischen) ł vereinigt, so lassen sich Lautkomplexe bilden, die dem „ciceri“ der sizilianischen Vesper völlig die Wage halten, ja ein „ty był by“ („du würdest sein“) wäre ein noch weit wirksameres Schibboleth, falls unsere lieben panslawistischen Freunde einmal ernstlich an eine Befreiungsaktion denken sollten.

Zu der Formenfülle und Eigenart des Russischen aber gesellt sich seine Schönheit, auch die rein körperliche. Außer dem Altgriechischen (Dorischen) und dem Gotischen bedient keine Kultursprache sich so oft des reinen palatalen Vokals; aber auch sonst treten die schweren Selbstlaute in den Vordergrund, während vokalische Wortausgänge überhaupt fast die Regel sind. Anderseits sind die minder schönen Zischlaute und Gutturalen häufig genug, um ein Gegengewicht zu bilden, das aber durch die zahlreichen Liquidae wiederum gemäßigt wird. So ist das Russische gleichzeitig kraftvoll, männlich und doch melodisch, die geborene Dichtersprache. Zwei beliebig herausgegriffene Beispiele werden das beweisen.

Padú li ja striëloi pranzónny,	Ob ich falle, vom Geschoß durchbohrt,
Il míma praletít aná,	Oder ob es an mir vorüberfliegt,
Fso błaho, bdiënija i sna	Alles ist gut, für Wachen und Schlaf
Prichódit tschas aprediëłónny.	Kommt die vorausbestimmte Stunde.
Błahosławén i denj zabót,	Gesegnet sei der Tag der Mühen,
Błahosławén i tmy prichód[1]).	Gesegnet auch das Nahen der Finsternis.
	(A. Púschkin, Jewgéni Aniägin.)

Górnyja werschiny	Die bergigen Höhen
Spjat wa tjmiö naschnoi;	Schlummern in nächtlichem Dunkel,
Tichija daliny	Die friedlichen Täler
Połny swjézheï mgłoi;	Sind voll kühlen Nebels,
Ni pylít daróga,	Der Weg stäubt nicht,
Ni drazhát listý ...	Die Blätter rühren sich nicht, ...
Padazhdí nimnóga,	Warte nur ein wenig,
Atdachnósch i ty!	Und auch du wirst ruhen!

(M. Lérmontof nach Goethes „Über allen Gipfeln ist Ruh“.)

Die russische Literatur, insbesondere die Dichtung, steht nicht ganz auf der Höhe ihres natürlichen Mittels. Sie hat schwer unter dem Einfluß zu leiden gehabt, den der Druck von oben, aber auch der Druck mancher äußeren Verhältnisse von jeher auf die nationale Entwickelung ausgeübt haben. Der Volkscharakter neigt ohnehin zur Schwermut infolge der Weite, Einsamkeit und vielfachen Einförmigkeit des Landes. Nun sind eine Regierungsweise, die alles menschlich Freundlichen entbehrt, und eine Kirche, die bei ergreifendem Pomp doch in Formeln verhärtet und fast verknöchert ist, dazu gekommen. Nicht als ob etwa die neuesten politischen

---

[1]) Zur Aussprache und Schreibart: Eine absolut genaue Wiedergabe der russischen Laute mit den uns geläufigen Zeichen ist schon deshalb unmöglich, weil manche, z. B. j, oft nur angedeutet werden, andere in Halb- und Zwischenlaute übergehen. Oben ist ł das slawische (und littauische) l vor den schweren Vokalen; z das französische z, zh das französische j, ch der tiefe Kehllaut, y das erwähnte Jerý, das mit dem griechischen Ypsilon oder dem französischen i grec freilich keinerlei Ähnlichkeit besitzt, aber herkömmlicherweise so bezeichnet wird.

Vorgänge an sich Erfreulicheres verhießen. Der im Nihilismus sich offenbarende Geist ist ebensowenig russisch als der unsere Sozialdemokratie nährende und beherrschende germanisch ist. Aber es ist trotzdem zu hoffen, daß die in ihrem Kern jugendkräftige und gesunde Nation aus allen Irrungen siegreich hervorgeht und dann allerdings die angeborenen Gaben unter einem freieren geistigen und politischen Regiment entwickeln lernt. Dann wird auch die russische Literatur zu voller Blüte gelangen. Bisher bewegte sie sich vorwiegend auf dem Boden gesellschaftlicher Probleme, zum Teil auch auf dem der exakten Wissenschaften, in denen schon jetzt Bedeutendes, obwohl nicht ohne Einseitigkeit, geleistet worden ist. Daneben machte sich, wie bei dem bei uns mit Unrecht gefeierten Turgénief, bei Aksákof und anderen, ein ausgeprägter Haß gegen alles deutsche Wesen bemerkbar, der freilich in der Geschichte des Landes und in dem Hochmut der tüchtigen, aber zwei Jahrhunderte lang durch die russischen Herrscher selbst verwöhnten Balten eine gewisse Erklärung fand. Insoweit aber die nationalen Schriftsteller und Dichter sich von politischen und sozialen Fragen abgewendet und der reinen Kunst beflissen haben, sind sie den Spuren der ausländischen Weltschmerzler, insbesondere Byrons, gefolgt, die ihnen vor anderen sympathisch sein mußten. Bemerkenswert ist dabei, daß die Franzosen, deren Kultur der vornehmen Gesellschaft doch von Kindesbeinen an aufgepfropft wurde, von Lafontaine abgesehen, ihnen als literarische Vorbilder niemals nähergetreten sind, während der verwandte germanische Geist auch in den Ansätzen des Humors sich offenbart, der hier freilich vorwiegend zur bitteren Satire wird. Bei allen Einschränkungen aber, die wahrhaft große und selbständige Meister erst von der Zukunft erwarten lassen, bleibt doch in Prosa und Poesie genug des Schönen, auch für die deutsche Jugend Geeigneten, übrig, mindestens um eine Chrestomathie nach Art der beiden Herrigschen zu füllen. Die Fabeln von Krylóf enthalten wahre Perlen der Kleinkunst; unter den zahlreichen Dramen zeichnet sich Puschkins „Borís Godúnof“ durch Kraft und edles Pathos aus; passende Abschnitte sind den geistvollen Lustspielen Gribajädofs und Gógoljs zu entnehmen; wunderbar tief und formenschön sind die Naturschilderungen Lérmontofs, der neben Puschkin für den bisher bedeutendsten der einheimischen Dichter gilt. Nur als Probe mögen aus dem „Dämon“ des letzteren einige Stellen in meiner metrischen, annähernd wortgetreuen Übersetzung folgen.

Des Kaukasus Gelände schimmert
Vor Edens ausgestoßnem Sohn;
Gleich einer Demantsäule flimmert
In ew'gem Schnee der Kasbek schon:
Wo, wie ein Spalt, das Nest der Schlange,
Tief unten längs dem düstren Hange
Das felsige Darjál sich schlingt,
Und, einer Löwin gleich, den Nacken
Gesträubt und brüllend, von den Zacken
Der Terek in die Tiefe springt.
Des Waldes Tier, der Vogel bang,
Der hoch im Blau den Fittich spreitet,
Belauschen seiner Wasser Sang,
Und Südens Goldgewölk begleitet
Nach Norden ihn auf seinem Gang.

Indessen, Stirnen voller Schweigen,
Darauf ein ernst Geheimnis ruht,
Die Klippen sich hinunterneigen,
Als folgten sie der wilden Flut.
— — — — — — — — — — — —

Sobald die Nacht mit ihrem Schleier
Die Stirn des Kaukasus verhüllt,
Sobald die Welt zu stiller Feier
Mit ihrem Zauber sich erfüllt;
Sobald der Wind am Klippensteige
Durch die verdorrten Gräser irrt,
Und, fröhlich flatternd um die Zweige,
Im Dämmerlicht der Vogel girrt;
Wenn, überwölbt von duft'gem Strauche
Und wach geküßt vom Abendhauche,
Des Himmels Tau die Blume trinkt,
Und, an den Bergen sich entzündend,
Des Mondes Ampel friedekündend,
Und traulich auf dich niederblinkt,
Dann will ich schweben durch die Räume,
Bis früh am Morgen bei dir stehn,
Und werde segnend goldne Träume
Dir auf die seidne Wimper wehn.
— — — — — — — — — — — —

Das war der Engel nicht von oben,
Den Gott zum Hüter ihr gesandt,
Der Kranz aus buntem Licht gewoben
Hielt seine Locken nicht umspannt;
Doch auch der Schrecklichste hienieden,
Der Fürst des Fluches, war es nicht —
O nein, er glich des Abends Frieden,
Nicht Tag noch Nacht, nicht Sturm noch Licht!
— — — — — — — — — — — —

Ich will vor deines Thrones Stufen
Die Geister, meine Knechte, rufen,
Will andre dir zum Dienste geben,
Die leicht und lächelnd dich umschweben;
Ich will des Morgensternes Pracht
Als Kranz auf deine Stirne setzen,
Will mit dem Tau der Mitternacht
Des Kranzes goldne Blumen netzen;
Ich will der Morgenröte Streif
Als Band um deine Hüfte schlingen,
Zum Schmuck der Hand dir einen Reif
Aus flammendem Achate bringen;
Der Lüfte Meer, die dich umhüllen,
Mit süßem Wohlgeruch erfüllen;
Allstündlich, wie aus Paradiesen,
Ergötze Harfenlaut dein Ohr,
Es wachse Schloß auf Schloß empor
Aus goldnem Ambra und Türkisen.
Und auf den Meergrund will ich steigen,
Und zu den Wolken will ich fliehn,
Die Erde geb' ich dir zu eigen,
Nur liebe mich! — — — —

Indessen sollten die bisherigen Aus- und Anführungen nur beweisen, daß dem Russischen an sich nach seinen Eigenschaften und Leistungen ein Platz im Bildungsplane unserer Jugend neben dem Englischen und Französischen zugestanden werden kann. Was seine Einführung notwendig

macht, sind die schon angedeuteten praktischen Gesichtspunkte, die man ja heute betonen darf, ohne ein bloßes hochmütiges Achselzucken und die Aussichtslosigkeit seiner Bestrebungen fürchten zu müssen.

Rußland ist unser großer und mächtiger Nachbar. Wer seine Geschichte einigermaßen kennt, wird nicht bezweifeln, daß es noch lange groß und mächtig bleiben wird. Alle Niederlagen an den Grenzen, alle „Propaganda der Tat" im Inneren sind nur Nebenerscheinungen eines langsamer und gewalttätiger als anderwärts sich vollziehenden, aber unaufhaltsamen Entwickelungsprozesses. Schon die ungeheure Ausdehnung und die dünn gesäete Bevölkerung des Landes machen einen allgemeinen Umsturz und Niedergang unmöglich, während seine Hilfsquellen, auch die der natürlichen Volkskraft, unerschöpflich sind. Das Gegenteil kann nur die Verblendung und Unwissenheit der Sozialdemokratie, die den an augenblicklicher Begriffsverwirrung leidenden, aber im Grunde gutartigen und „bis in die Knochen" zarentreuen Muzhik mit dem professionsmäßigen Revolutionär verwechselt, glauben oder sich einreden. Und mit diesem trotz aller vorübergehenden Störungen in imponierendem Fortschritte begriffenen Rußland müssen wir Deutsche nachbarlich zusammenleben. Freundlich oder feindlich, das hängt von den Verhältnissen ab, und jedenfalls haben wir mit beidem zu rechnen. Deutsch ist ein mehr durch seine geistige Bedeutung als durch die Zahl ins Gewicht fallender Teil der Landesbewohner, deutsch daher auch eine lange Reihe der Namen, denen wir in den angesehensten Stellungen der Verwaltung, der Armee und der Wissenschaft begegnen. Deutsch ist — um nur weniges anzuführen — die große Fabrikstadt Lodz, deutsch sind die Herrnhuter Kolonien bei Samara und viele bisher blühende Ortschaften in der Umgebung Odessas. Auf deutsche Anregungen und Vorbilder geht unendlich vieles in der Technik, im Gewerbe, in Heer- und Seewesen zurück, wie schon die erstaunliche Zahl der Lehnwörter auf diesen Gebieten erkennen läßt; nach Deutschland weisen naturgemäß die wichtigsten und lebhaftesten Handelsbeziehungen, wie umgekehrt die unserigen nach Rußland hinüber. Und diese Beziehungen erstrecken sich zugleich auf die größte unter einem Herrscher vereinigte Ländermasse, die, von der Ostsee bis zum Stillen Ozean, vom nördlichen Eismeer bis zu den Pforten Englisch-Indiens reichend, den achten Teil der festen Erdoberfläche umspannt, und in deren Grenzen wenigstens die Regierenden russischer Abkunft sind. Auch sind alle durch Natur und Geschichte zwischen zwei Völkern geknüpften Verbindungen unlösbar, und schon ihre Lockerung würde eine Schädigung beider bedeuten. Vielmehr gilt es, sie immer fester und fruchtbarer zu gestalten, und dazu ist die Kenntnis der Landessprachen unentbehrlich. Deutsch aber verstehen in Rußland recht viele; wenige unter uns können Russisch. Und das setzt uns schon in Friedenszeiten von vornherein in großen Nachteil.

Aber ernsthafter noch gestaltet sich die Frage, wenn wir an die zweite Möglichkeit denken. Der auf einer nicht unverständlichen nationalen Empfindlichkeit beruhende, dann künstlich aufgestachelte und ohne Zweifel jetzt weit verbreitete Deutschenhaß kann jeden Tag zu kriegerischer Verwickelung treiben. Dann aber würden unser Heer und unsere Verwaltung sich innerhalb wie außerhalb der russischen Grenzen vor einer weder durch Tapferkeit noch durch Intelligenz zu überwindenden Schwierigkeit sehen — es würde der

umgekehrte Fall eintreten wie 1870. Damals hatten wir mit einem Feinde zu tun, der weder unser Land noch unsere Sprache kannte, während die Kenntnis des Französischen bei unseren Offizieren und einem Teile der deutschen Mannschaften selbstverständlich war. Unserem Schulsystem also verdankten wir eine Überlegenheit, die nicht unwesentlich zu unseren Erfolgen beigetragen hat. Bei einem Kriege zwischen Rußland und Deutschland würde der ganze Vorteil auf seiten des ersteren sein. Denn erstens hat der Russe überhaupt Sinn und Interesse für Geographie; der Gebildete hat sich außerdem durch die üblichen Reisen oder auch durch einen Studienaufenthalt bei uns heimisch gemacht; endlich kennt der russische Generalstab unser Land ohne Zweifel ebenso genau wie der Berliner die Gebiete des Nachbarreiches. Zweitens teilt der Russe mit allen Slawen die bekannte Befähigung, die ihn rasch das Notwendigste eines fremden Idioms mit Einschluß des Klanges und der Betonung erfassen und selbst mit Hilfe eines beschränkten Materials sich ausreichend verständlich machen läßt. Von der tatsächlichen Verbreitung des Deutschen war schon die Rede. Und nun vergegenwärtige man sich die unmittelbaren Wirkungen einer Kriegserklärung, zumal bei unserer langgezogenen Grenze. Entweder rücken unsere Heere nach der ersten auf der Länderscheide ausgefochtenen Schlacht in weit ausgreifenden Linien nach dem Innern des feindlichen Gebietes vor. Dann treffen sie bei jedem Schritt auf eine slawische, erst polnisch, dann russisch redende Bevölkerung und auf eine die Kenntnis des Deutschen sicherlich verleugnende Verwaltung, die das „ni panimáju" — ich verstehe nicht — zum Stichwort machen und unserer grundsätzlich humanen Kriegsführung einen wirksamen passiven Widerstand entgegensetzen würde. Und während im siebziger Kriege die durch das ganze deutsche Heer zerstreuten Freiwilligen auch einer kleinen Truppe die notwendigste Verständigung in der Regel schnell ermöglichten, würden die wenigen Offiziere, die unsere vorsorgliche Verwaltung im Russischen ausbilden läßt und auf die der Kreis der Sprachkundigen sich im wesentlichen beschränkt, in Kürze verbraucht sein. Jede militärische Maßregel, wie Fouragierung, Wegeerkundung, Eintreibung von Requisitionen wäre aufs äußerste erschwert, und daneben würden die auch beim besten beiderseitigen Willen unvermeidlichen Mißverständnisse sowie soldatische Ungeduld manches nicht durch die Kriegsnot verschuldete Unheil veranlassen. Andererseits würde die feindliche Führung bei einer Niederlage unserer Truppen, deren unmittelbare Folge die Überschwemmung deutscher Länder durch russische Heere sein würde, die Kenntnis des Deutschen nach Belieben verwerten oder verleugnen, in der Regel aber die Sprache des Siegers reden lassen. Und dann würde der von einer Niederlage unzertrennliche Jammer für die wehrlosen Städte und Landgemeinden wesentlich vergrößert werden, wenn nicht unter den an ihrer Spitze stehenden Gebildeten sich Leute befänden, die mit dem Feinde in seiner Sprache sich verständigen und die schroffsten Maßregeln verhindern könnten.

Aber auch eine wichtige Aufgabe der inneren Politik würde durch die systematische Pflege des Russischen gefördert werden. Unserer vielseitigen fremdsprachlichen Bildung fehlt jeder unmittelbare Zugang zu den slawischen Idiomen — von kleinen dem Polnischen oder dem urverwandten Littauischen angehörenden Gebieten abgesehen —, während das Lateinische uns ohne

weiteres mit dem Französischen und dem Englischen verbindet. Und doch zwingt der Kampf um die Ostmark dazu, die zu seiner Führung an erster Stelle Berufenen: Offiziere, Lehrer, Verwaltungsbeamte, mit dem Werkzeug auszustatten, das vor allen anderen auf weite Kreise einzuwirken vermag. Die allgemeine Einführung des Polnischen würde unsere nationalen Gegner nur irreführen und ihren Übermut steigern. Aber die Kenntnis des Russischen würde das Erlernen der Schwestersprache auf den vierten Teil der sonst erforderlichen Zeit verringern, während eine ganze Anzahl der notwendigsten Vokabeln und Formen in beiden nahezu übereinstimmt. Wer durch sein Amt oder seinen Beruf auf die unmittelbare Verständigung mit seinen Mitbürgern polnischer Zunge verwiesen ist, würde also ohne besondere Schwierigkeit das Fehlende ergänzen und auch dazu beitragen können, das ohne deutsche Schuld, aber doch in beklagenswerter Weise erschütterte Vertrauen der ersteren unserer Staatsleitung zurückzugewinnen.

Vom Standpunkte der Schulverwaltung aus müßte freilich das Bedenken entstehen, die ohnehin übergroße Zahl der Lehrfächer nicht um ein neues zu vermehren. Aber seit Einführung des Englischen in das humanistische Gymnasium wäre ein daher genommener Einwand hinfällig. Und nur als wahlfreies Fach soll auch das Russische einstweilen in Frage kommen, unter Umständen an Stelle des Englischen und jedenfalls für die Dauer einer Übergangsperiode, an deren Abschluß nochmals gründlich zu prüfen wäre, ob sich Wahlfreiheit überhaupt mit der notwendigen Geschlossenheit des Schulorganismus verträgt. Vor allem aber käme eben hier der Grundsatz der Arbeitsteilung auch für die höhere Schule zu seiner vollen Geltung. Denn maßgebend dürfte doch nur die Rücksicht darauf sein, daß die leitenden Kreise des Staatswesens mit der allen nationalen Bedürfnissen entsprechenden Summe von Sprachkenntnissen, wenn es sein muß, gruppenweise, unter gleichzeitiger Berücksichtigung nachbarlicher und geschichtlicher Beziehungen, auszustatten sind. Und das würde für den deutschen Norden das Englische, für den Westen das Französische, für Preußens östliche Provinzen das Russische in den Vordergrund stellen, während Süddeutschland zwischen Französisch und Russisch — auch der sonstigen slawischen Nachbarschaft wegen — sich zu teilen hätte. Eine derartige Lösung würde natürlich keinen Begabten hindern, neben der schulmäßig eingesetzten Fremdsprache noch so viel andere zu lernen, als er will. Die Aufstellung zweckmäßiger Lehrpläne aber würde nach Annahme des Prinzips auf keinerlei Schwierigkeit stoßen.

Inzwischen gibt es gegen das Umhertasten des Schülers und gegen die Zersplitterung seiner Kräfte ein sicheres Mittel: das Recht, aber auch die Verpflichtung des Direktors, von den außerhalb des Normalplanes liegenden Fächern jeden auszuschließen, der nicht in den verbindlichen völlig Genügendes leistet und zugleich über ein den Durchschnitt übersteigendes Maß geistiger Kräfte neben körperlicher Widerstandsfähigkeit verfügt. Später wird ohne Zweifel eine weitere Differenzierung der Anstalten selbst erfolgen müssen, wie sie als Keim schon in der seit 1901 bestehenden Einrichtung vorhanden ist. Als einzige Schwierigkeit bleibt dann nur der Übergang von einem Schulsystem zum anderen bestehen. Aber derartige Ausnahmen können dem allgemeinen Interesse gegenüber nicht ins Gewicht fallen. Und ob ein Knabe das erlernte Russisch mit Französisch ver-

tauschen und dabei Lücken seines Wissens durch zeitweilige private Anstrengung ausgleichen muß, hat nicht mehr zu bedeuten, als schon jetzt der Austausch zwischen Griechisch und Englisch bei einem Übergange vom humanistischen zum realistischen Gymnasium.

---

3. Gedanken über Spracherlernung[1]).

Von **Fr. von Stromer-Reichenbach** in München.

Nachstehende Ausführungen bieten nicht in allen Einzelheiten völlig Neues, aber die Zusammenfassung in ein ganzes System, in vollster Konsequenz, wie sie hier gegeben, dürfte wohl auf Neuheit Anspruch machen. Da es sich hier zunächst bloß um eine theoretische Grundlegung des Systems als ganzes handelt, wird eine Ausscheidung zwischen Selbstunterricht, Privatunterricht und Schulunterricht und in sonstiger Beziehung hier noch nicht vorgenommen, vielmehr der praktischen Ausführung im einzelnen Falle überlassen.

Bei den verschiedensten Gelegenheiten, insbesondere aber im Jahre 1900, als Tausende von Deutschen nach Paris zur Weltausstellung reisten, konnte man folgende Beobachtung machen. Ein großer Teil, man kann wohl sagen, die Mehrzahl solcher, die in Deutschland „das Französische gelernt" hatten, haben es in Frankreich selbst, wo sie doch die beste Gelegenheit gehabt hätten, ihr Wissen und Können praktisch zu verwerten, gar nicht oder nur ganz verschämt gewagt, französisch zu sprechen. Und warum? Wenn man sie nach dem Grunde fragt, so antworten sie: „Ich habe mich geniert, französisch zu sprechen, weil ich fürchte, grammatische Fehler zu machen; da schweige ich doch lieber, anstatt mich derart zu blamieren." Tatsächlich verzichten Tausende von Deutschen auf den Genuß, mit den Bewohnern Frankreichs sich in der Landessprache zu unterhalten, bloß aus Furcht, sie könnten einmal irrigerweise den indicatif anstatt des subjonctif oder den Infinitiv mit de anstatt mit à setzen; sie ziehen es vor, jahrelanges Sprachstudium auf höheren Anstalten im entscheidenden Augenblicke brach liegen zu lassen, aus Besorgnis, sich durch einen Grammatikfehler bloßzustellen. Die Angehörigen anderer Nationen sind in dieser Beziehung nicht so zimperlich, sprechen in der ihnen fremden Sprache frisch drauf los, ohne durch zahllose grammatische Fehler sich beirren zu lassen, und erreichen schließlich doch durch praktische Übung das Vermeiden dieser Fehler.

Wer trägt nun hauptsächlich die Schuld an dieser verhängnisvollen Grammatikpedanterie der Deutschen? Die früheren Lehrmethoden! Von äußerst wenigen löblichen Ausnahmen abgesehen, legten die früheren Lehrmethoden den Hauptwert auf die Grammatik, während der Wortschatz ziemlich nebensächlich behandelt wurde, jedenfalls lange nicht so, wie er es nach seiner Wichtigkeit verdient. Das Einpauken der grammatikalischen Regeln beherrschte den Unterricht, die Lehrmittel und die Prüfungen; Grammatik-

---

[1]) Der schon 1903 abgeschlossene Aufsatz konnte verschiedener Umstände halber erst jetzt erscheinen.

fehler erregten bei den Examinatoren durchschnittlich viel mehr Unwillen und wurden strenger gerügt als falsche oder ausgelassene Worte. Das ist auch der Grund, warum die meisten Zöglinge deutscher Mittelschulen trotz jahrelangen Sprachstudiums keinen fremden Klassiker mit wirklichem Genuß lesen können; infolge einseitiger Betonung der Grammatik verfügen sie über einen so geringen Wortvorrat, daß sie fortwährend im Lexikon nachschlagen müssen, was die schönste Lektüre gründlich verekeln muß. Und doch ist diese Bevorzugung der grammatikalischen Kenntnisse vor den lexikalischen grundfalsch, wie man sich in der Praxis jederzeit überzeugen kann. Orientreisende z. B., die bei ihrer Abreise kein Wort arabisch, türkisch, persisch usw. verstehen, stellen aus ihrem kleinen Sprachführer oder Taschenlexikon die nötigen Worte einfach zusammen, ohne sie in die richtige grammatikalische Form zu bringen, und werden verstanden; die bloße Kenntnis der Grammatikregeln dagegen würde ihnen gar nichts nützen. Wenn umgekehrt Orientalen, die kein Wort Deutsch verstehen oder sprechen können, zu uns kommen und aus ihrem Lexikon die deutschen Worte so aneinanderreihen, wie bei uns das Nomen im Nominativ und das Verbum im Infinitiv lautet, so würden sie auch verstanden trotz der grammatisch falschen Konstruktion; dagegen wäre die genaueste Kenntnis der deutschen Formenlehre und Syntax ohne den entsprechenden Wortschatz ganz nutzlos für sie. Ganz ebenso ist's beim Lesen und Schreiben. Man kann mit der besten Grammatik auch nicht den kleinsten Satz aus einem fremden Klassiker oder aus einem Briefe übersetzen ohne Kenntnis der Worte; dagegen kann man mit einem guten Lexikon, das auch unregelmäßige Formen der Nomina und Verba enthält, wohl in 80 Proz. der Fälle den Sinn des Gedruckten oder Geschriebenen herausbringen, ohne eine Ahnung von der Grammatik der betreffenden Sprache zu haben. Man mache nur einmal den Versuch und gebe zwei oder mehr Schülern von gleicher Intelligenz und Vorbildung ein gleichlautendes Stück einer ihnen noch völlig fremden Sprache zum Übersetzen ins Deutsche und verabreiche der einen Hälfte davon die besten Grammatiken mit dem vorzüglichsten systematischen und alphabetischen Inhaltsverzeichnis, der anderen Hälfte das beste Lexikon; man wird bemerken, daß die zweite Partie vieles, die erste dagegen so gut wie nichts herausbringt.

Dann mache man die Gegenprobe; man gebe ein deutsches Stück zum Übersetzen in die völlig fremde Sprache; die mit den Grammatiken ausgerüsteten Schüler können höchstens ein paar Flexionsendungen niederschreiben, mit denen niemand etwas anzufangen weiß; dagegen wird die mit dem Lexikon versehene Partie alle Nomina im Nominativ und alle Verba im Infinitiv aneinanderreihen können und so eine Übersetzung liefern, die zwar grammatisch eine Ungeheuerlichkeit darstellt, aber doch von den Angehörigen des betreffenden Volkes zu etwa 80 Proz. verstanden werden kann.

Für jedermann erhellt so klar und deutlich, daß beim Lernen einer fremden Sprache der Wortschatz die Hauptsache, die Grammatik, Formenlehre wie Syntax die Nebensache ist.

Allein auch diejenigen Reisenden, die das sehr wohl einsehen und ohne Scheu vor Grammatikfehlern sprechen wollen, vermögen es in den meisten Fällen schon deshalb nicht, weil sie gerade oft die gebräuchlichsten

Worte noch gar nicht oder nur so selten geübt haben, daß sie dieselben nicht im Gedächtnis behielten. Da kann man mitunter das komische Schauspiel erleben, daß so ein biederer Deutscher bei strömendem Regen in Paris erst ein Taschenwörterbuch hervorzieht und nachsieht, ehe er den Gendarmen an der nächsten Ecke um die einfachsten Dinge befragt. Bei der früheren Unterrichtsmethode ist eben die Zeit derart für die Grammatik in Anspruch genommen worden, daß zur Aneignung eines größeren Wortschatzes viel zu wenig übrig blieb; die Theorie der Grammatik hat die praktische Übung der fremden Sprache ganz überwuchert; auch wurden in manchen Lehrbüchern zu viele unpraktische Worte gelehrt.

Sieht man nach dem Urgrunde dieses Übels, so wird man bald bemerken, daß zu oft der Zweck durch das bloße Mittel oder der Hauptzweck durch Nebenzwecke verdrängt wurde. So sollte z. B. durch die frühere Pflege der grammatikalischen Theorie bei den Schülern die Logik, die formale Ästhetik, das Gedächtnis, die Gedankenkonzentration usw. geübt und gefördert werden. All das ist ja recht schön und gut; aber die Hauptsache, der eigentliche Zweck ist doch, die fremde Sprache sich so weit und gründlich als möglich anzueignen. Wenn dann nebenbei auch diese anderen Kenntnisse und Fähigkeiten erlangt werden, um so besser; wenn nicht, müssen sie eben hintangesetzt werden zugunsten der Hauptsache; man kann nicht Zeit, Mühe und Kosten darauf verwenden, beides in gleich hohem Maße zugleich zu erzielen; denn wer zwei Hasen zugleich hetzt, sagt ein wahres Sprichwort, wird gar keinen fangen. Wer bei den Schülern Logik, formale Ästhetik, Gedankenkonzentration usw. fördern will, der setze hierfür lieber direkt besondere Unterrichtsstunden mit Beispielen aus der Sprachwissenschaft ein, anstatt hierzu den Umweg über die Spracherlernung zu wählen, der nur auf beiden Gebieten Halbheiten und Hemmungen hervorbringen kann.

Nun haben allerdings seit einer Reihe von Jahren Sprachreformer mit den verschiedensten Methoden eingesetzt, die alle mehr oder minder darauf ausgehen, das theoretische Einpauken von Grammatikregeln zu beseitigen oder doch möglichst zu beschränken und durch eine mehr induktive Methode zu ersetzen. Die analytischen Methoden erzielen in der ersten Zeit auch größtenteils bedeutende Erfolge, namentlich im Vergleich mit der früheren synthetischen Lehrmethode. Allein je weiter der Unterricht vorschreitet, desto mehr schwindet dieser Vorzug, ausgenommen vielleicht bei Schülern mit ganz außerordentlich gutem Gedächtnisse. Die Ursache dieser Erscheinung liegt darin, daß die Erfinder dieser Methoden zwei geistige Prozesse miteinander verwechselt bzw. deren Unterschied nicht erkannt haben. Es ist eben ein gewaltiger Unterschied zwischen der erstmaligen Aufnahme irgend eines Gedächtnisstoffes einerseits, dem systematischen Sichern und Behalten desselben andererseits. Für ersteres waren die neuen Methoden, die mit Beiseitelassung der grammatischen Theorie den Schüler gleich in die Praxis, in den Bau und das Leben der Sprache selbst einführten, ganz ausgezeichnet, und daraus ergaben sich die großen Anfangserfolge. Aber in letzterer Beziehung versagten sie großenteils. Wenn der Schüler seinem unzuverlässigen Gedächtnis zu Hilfe kommen wollte, wenn er nachschlagen wollte, wie diese Gattung der Hauptwörter dekliniert und jene Art von Zeitwörtern konjugiert werde, wenn er sich vergewissern wollte,

ob und in welchen Fällen dies und das Verbum den indicatif und den subjonctif den Infinitiv mit de und den mit à beherrsche, dann wußte er schon nach einiger Zeit nicht mehr recht, wo er danach zu suchen habe, denn in seinem Lehrbuch jagten sich theoretische Regeln, Übersetzungsaufgaben und fremdsprachliche Lesestücke, Wörterverzeichnisse und Anmerkungen in buntester Reihenfolge, und insbesondere die Regeln selbst waren so geordnet, wie sie eben die Praxis des Übungsstoffes verlangte, d. h. gar nicht, wenigstens nicht systematisch. Noch schlimmer steht es mit der Repetition, wenn gar keine gedruckte Grammatik gegeben wird, sondern die Regeln vom Lehrer nur mündlich mitgeteilt werden. In dieser letzteren Beziehung waren die alten systematischen Grammatiken viel praktischer; in ihnen fand der Schüler sofort die Stelle wieder, wo er die Regel zu suchen hatte, auch wenn er den Inhalt längst vergessen hatte. Der Fehler der alten Methode bestand darin, daß sie den Schüler zwang, den Inhalt von Büchern systematisch auswendig zu lernen, die bloß für das Nachschlagen von bereits aus der Praxis gelernten Regeln geeignet waren. Der Fehler der neueren Methode besteht darin, daß sie den Schüler zwingt, Bücher, die bloß für das Lernen, d. h. das Neuaufnehmen von noch unbekannten Regeln bestimmt sind, auch zum Nachschlagen zu benutzen. In dieser Beziehung versagen eben die einen wie die anderen großenteils, d. h. man kann sie zwar auch für den Zweck benutzen, für den sie nicht eingerichtet sind, aber nur mit unverhältnismäßig großem Aufwand von Mühe und Zeit und mit unverhältnismäßig geringem Erfolge.

Der Lehrer, der ja selbstverständlich den Stoff vollkommen beherrscht, den er anderen beibringen will, weil er in fortwährender praktischer, nicht nur theoretischer Übung ist, ist nur zu leicht dazu geneigt, die Schwierigkeiten zu unterschätzen, welche das Lernen demjenigen bereitet, der den Stoff noch gar nicht oder erst ganz kurz kennt, dem gerade die Hauptsache, die Übung, fehlt. Beide Systeme, das alte wie das neue, trugen in einer bestimmten Richtung dazu bei, diese verhängnisvolle Unterschätzung der Schwierigkeit seitens des Lehrers zu verstärken. Wenn nach dem alten System die Schüler beispielsweise im Englischen zuerst die verschiedenen Vokale a, e, i, o, u in ihrer Aussprache der Reihe nach durchnahmen, dann begriff der Lehrer gar nicht, warum sie, beim Vokal u angekommen, schon längst nicht mehr die verschiedene Aussprache des a innehatten, die sie doch zuerst so gründlich gelernt hatten.

Und wenn nach der neuen Methode der Lehrer bemerkt, wie leicht und schnell die Schüler infolge der sofortigen Einführung in die Praxis die Regeln lernen und praktisch handhaben, dann ist er ganz erstaunt, nach einiger Zeit zu finden, daß die Mehrzahl der Schüler, sobald sie eine solche Regel praktisch anzuwenden oder theoretisch wiederzugeben haben, nicht nur deren Inhalt nicht mehr wissen, sondern sogar nicht einmal die Stelle finden, wo sie im Lehrbuch verzeichnet, erläutert und mit Beispielen versehen ist.

Als verfehlt muß es auch bezeichnet werden, wenn Anfänger mit Präparationen von Stücken behelligt werden, welche dann erst der Lehrer mit ihnen durchgeht. Regel muß vielmehr sein, daß alles Neue und dem Schüler Unbekannte zuerst vom Lehrer besprochen und erklärt wird; dann

erst hat es der Schüler daheim zu wiederholen, aber jedesmal; denn was bloß in der Unterrichtsstunde vom Lehrer erklärt, aber nicht daheim wiederholt und noch einmal vom Lehrer überhört wird, das ist schon in der nächsten Unterrichtsstunde halb und in der übernächsten so gut wie ganz vergessen. Daraus folgt, daß alle diejenigen Unterrichtsmittel, welche dem Schüler keine häusliche Wiederholung gestatten, nur sehr wenig Wert haben, da sie fast nur für das erstmalige Aufnehmen des noch Unbekannten von Nutzen sind; denn die Zeit und Kraft des Lehrers kann nicht dazu gebraucht werden, außer dem Durchnehmen neuen Stoffes auch noch alle diejenigen Wiederholungen des bereits Gelernten zu bewirken, die der Schüler für sich allein zu leisten hat. Das Lernen gehört in den Unterricht, das Wiederholen ins Haus, immer natürlich mit Ausnahmen für Einzelfälle. Selbstverständlich darf diese Zuteilung der Sicherung und Behaltung des im Unterricht Gelernten an den häuslichen Fleiß nie in häusliche Überbürdung ausarten.

Das Hauptübel aber besteht darin, daß bei den Unterrichtsmitteln keine strenge Trennung gemacht wird zwischen den Lehr- und Übungsbüchern einerseits, durch welche der Schüler sich den ihm noch unbekannten Stoff zum ersten Male einprägen und praktisch üben soll, und zwischen den Grammatiken, Vokabularien, Gesprächsbüchern usw. andererseits, welche ihm dazu dienen sollen, das bereits praktisch Gelernte theoretisch und systematisch fest dem Gedächtnisse einzuprägen und es, falls es ihm ganz oder teilweise entfallen oder zweifelhaft geworden, zu wiederholen. Der Schüler braucht beide Arten von Büchern zugleich, aber der Inhalt beider darf nicht in einem Buche miteinander vermengt werden; er ist vielmehr streng auseinander zu halten. Wie das Lernen von theoretischen Grammatikregeln, so ist auch das Auswendiglernen von Worten oder Phrasen ohne Zusammenhang in einem größeren Lesestück längst von verständigen Lehrern als eine größtenteils nutzlose Zeitvergeudung erkannt worden.

Das Lehren von Wörtern durch bloßes Vorsprechen in der fremden Sprache, wie es von manchen Neueren empfohlen wird, ist verfehlt, denn es müssen beide Sinne, Gesicht und Gehör, bei der Neuaufnahme des Stoffes mitwirken, und es ist sehr mißlich, wenn jede Ahnung der richtigen Orthographie fehlt; durchschnittlich bildet sich der Schüler die Übersetzung des Wortes, das ihm der Lehrer vorspricht, nicht direkt nach dem Gehör, sondern er konstruiert in seinem Geiste nach dem Gehör zunächst das Bild des fremden Wortes, wie es geschrieben bzw. gedruckt wird, und von diesem Wortbilde erst bildet er die Übersetzung in die Muttersprache. Umgekehrt ist es ähnlich; hat der Schüler etwas mündlich in die fremde Sprache zu übersetzen, so bildet er im Innern erst das Bild des fremden Wortes, wie es geschrieben bzw. gedruckt wird, und erst von diesem konstruiert er die Sprechweise. Der Vergleich mancher Sprachreformer mit der kindlichen Spracherlernung ist großenteils verfehlt, denn der fremde Sprachen lernende Schüler kennt die konkreten und abstrakten Begriffe und deren Bezeichnung bereits durch und in seiner Muttersprache, mündlich und schriftlich; hierdurch wird er bei Erlernung der fremden Sprache stets beeinflußt und unwillkürlich zu Vergleichen mit dem ihm bekannten ähnlichen Laut- und Schriftbild der Muttersprache gedrängt; diese läßt sich nie ganz ausschalten. Spricht ihm der Lehrer z. B. die französischen Worte „cheval“

und „mère" vor, ohne ihm vorher deren Orthographie zu zeigen, so denkt der Schüler unwillkürlich an die deutschen ähnlich klingenden Worte „Schwall" und „Meer" und deren Schriftbild; dieser unwillkürliche Vergleich wirkt nur verwirrend und schädlich. Da ist es doch besser, der Lehrer benutzt die Ähnlichkeiten mit der Muttersprache in zweckmäßiger Weise, anstatt vergeblich zu versuchen, dieselbe auszuschalten, wie manche wollen. Die richtige Kenntnis der Muttersprache ist ein wertvolles Kapital; warum es unnütz brach liegen lassen? Das Wort „Sprache" kommt freilich her von „sprechen"; aber damit ist noch nicht bewiesen, daß mit dem Sprechen allein oder hauptsächlich die Sprache gelernt wird. Diejenigen Sprachen, die nur gesprochen werden, stehen auf dem Tiefstande der menschlichen Kultur. Die Kultursprachen dagegen lernt der Fremde, auch wenn er sich im Lande selbst befindet, großenteils nicht mehr durch bloßes Hören, sondern auch durch Schauen von Inschriften, durch Lesen von Büchern und Zeitschriften. Nur die Ungebildeten lernen die Sprache im fremden Lande durch bloßes Hören; was haben sie aber dann davon, wenn sie wieder fortkommen? Hören und Sehen muß sich eben stets ergänzen und unterstützen.

Vor allem aber hat die Methode des bloßen Vorsprechens wenig Wert, weil hierbei jede Wiederholung des frisch Aufgenommenen zu Hause so gut wie unmöglich ist; es können mit dieser Methode günstige Erfolge nur im Anfange oder bei einzelnen mit ausgezeichnetem Gedächtnis begabten Schülern erzielt werden; im übrigen wird sich hierbei gar bald allgemeines Vergessen des scheinbar so gut Gelernten einstellen.

Ähnliche Nachteile ergeben sich beim Unterricht mittels bloßer Vorführung von Bildern, Zeigen von Gegenständen oder von Bewegungen (Methode Gouin). Das Vorsprechen von Wörtern und das Zeigen von Bildern usw. ist für den Unterricht gegenüber der früheren Methode ohne Anschauung, in welcher der Schüler hundert Gegenstände französisch oder englisch benennen mußte, ehe er sie durch und in seiner Muttersprache kennen gelernt, sehr nützlich, ja notwendig; aber heilsam ist es nur in Verbindung mit anderen Unterrichtsmitteln derart, daß Gesicht und Gehör zugleich in Anspruch genommen und dem Schüler jederzeit die Möglichkeit gegeben ist, das Gelernte daheim zu wiederholen; das ist jetzt beim bloßen Vorsprechen und Zeigen nicht der Fall.

Als ganz verfehlt muß es aber vor allem bezeichnet werden, erstens, daß das Übersetzen von der Muttersprache in die fremde Sprache einen solch großen Raum einnimmt und so wichtig erscheint, daß es bei der Beurteilung des Schülers in Prüfungen usw. die Hauptrolle spielt, zweitens, daß es gleich von Anfang an und derart geübt wird, daß der Schüler Zusammenstellungen von Worten und Sätzen in die fremde Sprache übersetzt, die ihm in dieser noch ganz unbekannt sind, während er noch gar nicht einmal in der Lage ist, fehlerfrei solche Stücke von seiner Muttersprache in die fremde zurückzuübersetzen, die er in der fremden Sprache bereits kennen gelernt und schon selbst ins Deutsche übersetzt hatte.

Wie verfehlt diese Bevorzugung des Übersetzens von der Muttersprache in die fremde ist, hat Dr. Herberich („Das Ziel des neusprachlichen Schulunterrichts" in der Beilage 93 zur Allgemeinen Zeitung vom 24. April

1900) überzeugend nachgewiesen. Am häufigsten und wichtigsten für das Leben ist nach ihm das Lesen (d. h. das bloße Verstehen des in der fremden Sprache Geschriebenen, nicht das laute Vorlesen); dann kommt das Hören, Sprechen und Schreiben in derselben, hierauf das Übersetzen von der fremden in die Muttersprache und erst ganz an letzter Stelle das Übersetzen von der Muttersprache in die fremde. Der Leichtigkeit der Erlernung nach ergibt sich nachstehende Reihenfolge: Zuerst Lesen und Übersetzen aus der fremden in die Muttersprache, dann Hören, Sprechen und Schreiben in der fremden Sprache und wieder ganz zuletzt Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde. In beiden Fällen steht also das Lesen in der fremden Sprache an erster, das Übersetzen aus der Muttersprache an letzter Stelle.

Man darf nun nicht soweit gehen wie manche Reformer, die das Übersetzen von der Muttersprache in die fremde ganz aus dem Unterrichte streichen wollen, denn der theoretische und praktische Wert dieser Übungen kann vernünftigerweise nicht völlig geleugnet werden; aber das ist unbedingt festzuhalten, daß diese Übung bei der Spracherlernung erst zu allerletzt betätigt werden darf, wenn der Schüler theoretisch und praktisch bereits weit in Form und Geist der fremden Sprache eingedrungen ist. Wenn der Schüler vorzeitig von der Muttersprache in die fremde übersetzt, so kann dies nur zu einer stümperhaften, mechanischen Übertragung führen, und er muß meistenteils kläglich Fiasko erleiden, sobald bei komplizierteren Zusammenstellungen der Sprachgeist der beiden Sprachen als ein merklich verschiedener erscheint; daher die zahlreichen unausrottbaren Germanismen selbst der begabtesten deutschen Schüler in ihren englischen, französischen usw. Übersetzungen. Der Schüler darf eben nicht eher von der Muttersprache in die fremde übersetzen, bis er nicht deren Sprachgeist so ziemlich vollständig erfaßt hat; das ist aber erst dann der Fall, wenn er imstande ist, nicht nur jeden beliebigen Satz der fremden Sprache fehlerfrei in die seinige zu übersetzen, sondern auch denselben nach längerer Zeit fehlerfrei in die fremde Sprache zurückzuübersetzen. Erst wenn er das vollständig kann, darf man ihm Zusammenstellungen von solchen deutschen Wörtern und Sätzen zum Übersetzen geben, die er vorher in der fremden Sprache überhaupt noch nie in dieser Zusammenstellung gekannt hat. Wer noch nicht einmal das, was er in der fremden Sprache schon einmal gelesen, gehört, erklärt bekommen und in seine Muttersprache übersetzt hat, in die fremde Sprache richtig zurückübersetzen kann, der hat von deren Sprachgeist noch keine Ahnung und ist doch sicher noch viel weniger imstande, dasjenige in die fremde Sprache zu übersetzen, was er in dieser überhaupt noch nie gesehen oder gehört hat. Man nehme aber irgend ein Lehr- oder Übungsbuch der älteren oder der neueren Methode zur Hand, man wohne irgend einem beliebigen Sprachunterrichte bei, und man wird mit tödlicher Sicherheit finden, daß diese doch so selbstverständliche Regel aufs schwerste mißachtet wird. Der Schüler bekommt Übersetzungsaufgaben in die fremde Sprache entweder schon von Anfang an oder wenigstens schon zu einer Zeit, wo er noch nicht einmal richtig von der fremden Sprache in die Muttersprache übersetzen, geschweige denn fehlerfrei von dieser in jene bereits Bekanntes zurückübersetzen kann. Und da wundern sich die Lehrer noch über die geringen Erfolge beim Übersetzen aus der Mutter-

sprache nach so entsetzlich viel Mühe und Zeit, die man darauf (ganz sinnlos) verwandt hat!

Umgekehrt übrigens, beim Übersetzen von der fremden Sprache in die Muttersprache, herrscht derselbe Unverstand. Wie kann der Schüler einen ihm noch unbekannten fremdsprachlichen Text in die Muttersprache übersetzen, solange er dies nicht einmal mit Hilfe bloßer Gedächtnisreproduktion an einem schon bekannten fehlerfrei tun kann, dessen Übersetzung in die Muttersprache er schon einmal gesehen und gehört hat? Wer noch nicht das ihm schon (wenigstens einmal) bekannt Gewordene beherrschen kann, vermag dies doch sicherlich noch viel weniger bezüglich des ihm noch ganz Unbekannten.

Von den einsichtsvollsten Reformern ist längst erkannt und betont worden, daß möglichst viel Lesen und lautes Sprechen des Gelesenen die beste Vorübung zur Erlernung der fremden Sprache ist. Zugegeben; aber die bisherige praktische Ausführung dieses an sich ganz richtigen theoretischen Grundsatzes war meist völlig verfehlt, weil dabei viel zu rasch und unvermittelt vorgegangen wurde.

Durchschnittlich wurde der Schüler nach der alten Methode, nachdem er grammatische Kenntnisse in sich hineingepfropft, aber einen ganz geringen, in jeder Beziehung ungenügenden Wortvorrat sich angeeignet hatte, darauf angewiesen, ein Übungsstück zum Übersetzen aus der fremden in die Muttersprache mittels Wörterbuch und Grammatik zu „präparieren“, damit dann das daheim präparierte Stück in der Unterrichtsstunde vom Lehrer durchgegangen, erklärt und übersetzt würde. Also die verkehrte Welt. Bei jedem Lernen ist es sonst der Lehrer, der zuerst das Neue, noch Unbekannte durchgeht, erklärt, erläutert, so daß der Schüler nur das ihm von einem Kundigen Erklärte, also bereits Bekannte zu wiederholen braucht, um es sich fest einzuprägen; hier soll umgekehrt der Schüler ganz allein das Neue, ihm noch Unbekannte finden, und der Lehrer wird zum bloßen Repetitor. Aber, werden die Gegner einwerfen, der Schüler muß doch einmal selbständig denken können, und es ist gut, wenn er so frühzeitig wie nur möglich daran gewöhnt wird. Ganz richtig; aber bevor er überhaupt daran gehen kann, selbständig zu denken, muß er doch erst einmal gelernt haben, anderen nachzudenken! Dies ist hier um so notwendiger, als das Erlernen einer fremden Sprache im wesentlichen ein bloßes Nachdenken, ein Nachahmen des fremden Volkes ist. Wer noch nicht einmal soweit geistig entwickelt ist, daß er das von anderen Vorgedachte, d. h. Vorgesprochene, Vorgelesene, Vorgeschriebene oder Vorgedruckte richtig nachdenken kann, der ist doch noch lange nicht zum selbstständigen Denken reif; erst wenn jenes vollständig gelingt, kann an dieses herangegangen werden. Wie steht es denn auch tatsächlich mit dem „selbstständigen“ Denken beim Präparieren von Übersetzungsstücken durch die Schüler? Traurig genug. Da der Schüler schon infolge der einseitigen Betonung der Grammatik und Vernachlässigung des Vokabulariums einen viel zu geringen Wortvorrat besitzt, muß er zum Wörterbuch greifen. Dies verursacht einen unverhältnismäßig großen Zeitaufwand und ist nur geeignet, selbst den lernfreudigsten Anfänger tunlichst abzuschrecken. Erstens finden sich selbst bei den bestausgewählten Übungsstücken (um wieviel mehr noch bei den Klassikern) sehr häufig Worte, die der Schüler nur hier,

sonst im ganzen Leben nie wieder braucht; mit dem Nachschlagen derselben vertrödelt er unnütze Zeit, die viel besser angewandt werden könnte; mit dem Merken derselben belastet er ganz unnütz sein Gedächtnis zum Nachteil viel wichtigeren Merkstoffes. Zweitens findet der Schüler bei vieldeutigen Worten in den spaltenlangen Reihen des Wörterbuches den für die betreffende Stelle allein richtigen Sinn entweder gar nicht oder nur nach großem Aufwand von Zeit und Mühe, sowie Abnutzung der Bücher, und wird auf jeden Fall durch das Durchlesen vielen unnötigen Stoffes in den langen Spalten nur verwirrt und zur Flüchtigkeit verleitet. Weil er zu viel Neues und Unbekanntes auf einmal im Wörterbuche sieht, prägt sich ihm gar nichts ein, auch das wenige Notwendige nicht. Schließlich verliert er leicht den geistigen Zusammenhang; hat er in einem Satze viele unbekannte Worte zu suchen, so hat er die für den Satzanfang gefundenen Worte oft schon wieder vergessen, wenn er die am Satzende stehenden nachschlägt.

Man wird einwenden: Aber das Nachschlagen im Lexikon muß der Schüler doch einmal lernen, also je eher, desto besser! Gewiß muß er einmal lernen, es zu gebrauchen, aber nur als äußerstes Hilfsmittel in Ausnahmsfällen; soweit und solange es möglich, soll ihm der Wortvorrat, namentlich der gebräuchlicheren Worte, auf anderem, bequemerem, sichererem und eindrucksvollerem Wege zugänglich gemacht werden; das Lexikon soll erst zuletzt daran kommen. Zum geistigen Genuß des Inhaltes kommt der Schüler beim Präparieren, d. h. dem ewigen Lexikonwälzen überhaupt nicht; der ist ihm durch den unverhältnismäßig großen Mühe- und Zeitaufwand für die Form von vornherein gründlich vergällt. Er wird so schon von Anfang an mißmutig gemacht, und dies steigert sich immer mehr, anstatt abzunehmen. Was tut nun der Schüler, weil er ja doch einmal gezwungen ist, sich zu präparieren? Er kauft oder leiht sich ganz einfach eine „Eselsbrücke", eine „Pons", d. h. eine Übersetzung womöglich mit einer gedruckten Erläuterung dazu; das ist jetzt so billig, daß sich's auch der ärmste Schüler leisten kann. Hierdurch kann er sich den geistigen Inhalt des fremden Klassikers mit wirklichem, ungetrübtem Genusse aneignen, hiermit kann er sich ohne erheblichen Mühe- und Zeitaufwand vorbereiten. Verlangt der Lehrer, um dem vorzubeugen, die Vorzeigung einer schriftlichen Präparation, so schreibt der Durchschnittsschüler dieselbe entweder von der „Pons" und deren Erläuterungen oder von einem ganz besonders gewissenhaften, fleißigen und begabten Kameraden, also einem Ausnahmeschüler, mehr oder minder mechanisch ab. Natürlich lernt er so die fremde Sprache trotz endlosen Klassikerübersetzens nie ordentlich kennen, kann nie einen Klassiker ohne „Pons" verstehen. (Beiläufig bemerkt, dürfte dies der hauptsächlichste, wenn auch wohl nicht der einzige Grund sein, warum nur die allerwenigsten Schüler nach Absolvierung der Mittelschule später noch einen fremden Klassiker in ihrer Muttersprache lesen. Es ist dies den meisten durch die Schulmethode verekelt und unmöglich gemacht.) So stehts tatsächlich fast überall, und dies System nennt man dann so schön „Erziehung zum geistigen selbständigen Denken"! Wer lacht da nicht?

Andere, besonders Neuere, gehen von dem Grundsatze aus, man solle den Neuling sozusagen gleich ins Wasser werfen, dann müsse und werde

er schon schwimmen lernen, d. h. der Lehrer solle mit dem Schüler gleich ohne weitere grammatikalische oder vokabularische Vorbereitungen einen fremden Text zu übersetzen versuchen; es werde schon gehen, wenn es auch im Anfange hart oder geradezu unmöglich erscheine. Nur schade, daß bei dieser Radikalmethode von 100 Schwimmunkundigen wohl über 90 rettungslos untersinken und höchstens einige wirklich sogleich schwimmen könnten! So ginge es auch bei deren Anwendung auf die Sprachen; wie der Schwimmlehrer bei mindestens 90 Proz. seiner Schüler zur Leine, so müßte der Sprachlehrer schließlich doch auch wieder bei ungefähr ebenso vielen zu Grammatik und Wörterbuch greifen, um sie über Wasser zu halten. Die Nachteile sind dann hier dieselben wie bei dem vorigen System. Außerdem wird selbst der begabteste Schüler bei diesem System nur zu leicht dazu verleitet, Worte der fremden Sprache, welche mit solchen der Muttersprache oder einer anderen bereits erlernten Sprache gleiche oder ähnliche Form bei verschiedener Bedeutung haben, dementsprechend falsch zu übersetzen, selbst dann, wenn er schon einmal die andere richtige Übersetzung gehört hat, weil eben die Erinnerung an diese durch den unmittelbaren Eindruck des so verlockend vor Augen stehenden fremden Wortes gänzlich verwischt wird. Was für ein Ergebnis kommt aber heraus, wenn der Anfänger z. B. die lateinischen Worte laus oder casa oder magistratus, die englischen to become oder to control, die französischen gourmand oder rouleau dementsprechend ins Deutsche übersetzt, also mit: Laus, Käse, Magistrat, bekommen, kontrollieren, Gourmand, Rouleau anstatt mit: Lob, Hütte, Amtsperson, werden, beherrschen, Vielfraß und Rolle! Und solcher Beispiele gäbe es Dutzende! Wieviel Mühe muß es nach diesem System kosten, den Schüler, der hier nichts als den fremden Text vor sich hat, von solch verlockenden Gleichklang-Übersetzungen auf die Dauer abzubringen! Noch viel schlimmer aber ist, daß bei diesem System eine Repetition (repetitio mater studiorum heißt es mit Recht) seitens des Schülers allein später fast unmöglich wird, wenn man nicht ihn und den Lehrer mit ungebührlich langen Diktaten beschweren will, die beiden Zeit und Lust rauben.

Ergebnis: Früher bevorzugte man einseitig das Denken und die Theorie, jetzt ebenso einseitig das Gedächtnis und die Praxis, früher den grammatischen, jetzt den lexikalischen Teil, früher den Gesichtssinn, jetzt den Gehörssinn; früher klebte man zu lange und zu sehr an der Muttersprache, jetzt macht man viel zu unvermittelt einen Sprung zur fremden Sprache; früher bevorzugte man das unnütze und schädliche häusliche Präparieren, jetzt macht man die so notwendige häusliche Repetition fast unmöglich. Die Harmonie, der richtige Mittelweg zwischen den beiden Extremen muß eben erst nach langem Kampfe gefunden werden.

Besser als die obengenannte Methode ist schon die, dem Schüler eine fremde Textausgabe mit Anmerkungen und einem Speziallexikon zu geben. Erstere machen ihn auf grammatische Eigenheiten, Aussprache und Bedeutung schwierigerer Worte aufmerksam, so daß er diese nicht erst im Lexikon nachzuschlagen braucht. Letzteres enthält wenigstens im ganzen nichts Überflüssiges, so daß sich der Schüler leichter darin zurecht findet. Aber auch dies System ist noch lange nicht vollkommen. Die Unbequemlichkeit und das Verwirrende des Nachsuchens an ganz anderer Stelle ist

durch das Speziallexikon und die Anmerkungen nur wenig gemindert, keineswegs aufgehoben; das Zusammenstellen der ganzen Aussprache, Bedeutung und Grammatik zugleich in den Anmerkungen überlastet diese und macht sie unübersichtlich; dazu ist die Auswahl der erklärten Worte fast immer willkürlich; selbst in den besten Ausgaben werden oft einerseits Worte erläutert, die dessen gar nicht bedürften, während andererseits die Erläuterung bei solchen fehlt, wo sie gar sehr am Platze wäre. Ersteres Versehen bedeutet keinen direkten Schaden (höchstens eine Überlastung der Anmerkungen), wohl aber letzteres; dazu ist auch hier eine Repetition durch den Schüler zwar nicht ausgeschlossen, aber doch noch sehr erschwert.

Sehr gut sind Ausgaben des fremden Textes mit Interlinearübersetzung, wie sie die Lernzeitschriften Repeater, Répétiteur und Ripetitore und andere bieten; denn die Aufnahme- wie die Erinnerungsfähigkeit wird am besten durch den sinnlichen Eindruck unterstützt, wenn das fremde Wort und seine Bedeutung unmittelbar untereinander stehen. Aber bei längerer Beibehaltung der Interlinearübersetzung stehen den großen Vorteilen nicht minder große Nachteile gegenüber. Auf die Dauer muß die Interlinearübersetzung vollständig zu geistiger Unselbständigkeit führen, da der Schüler schließlich gar nicht weiter über die Übersetzung nachdenkt, sondern sie eben mechanisch nachliest; ja er wird sogar dazu verleitet, bloß die deutsche Übersetzung zu lesen und sich das Lesen, geschweige denn das Überdenken des fremden Textes ganz zu ersparen. Dann kommt noch der große Übelstand dazu, daß auf die Dauer der Stil der Muttersprache bei den Schülern durch das fortwährende Lesen der Interlinearübersetzung sehr verschlechtert wird, da ja letztere sich ganz dem oft so abweichenden Stile der fremden Sprache anpassen muß. Trotz aller dieser Nachteile bildet übrigens die Interlinearübersetzung eines der besten Hilfsmittel für den Anfänger, namentlich für den Selbstunterricht.

Aus all dem Gesagten ergibt sich, daß ein stufenweises Vorgehen vom Leichten und Bekannten zum Schweren und Unbekannten stattfinden muß, daß der Schüler nicht gleich von Anfang an mit Unangenehmem und Schwierigem bekannt gemacht und dadurch abgeschreckt werden darf; für dieses ist später immer noch Zeit genug. Der Schüler soll freilich das Nachschlagen im Wörterbuch lernen; aber da dies das letzte Aushilfsmittel sein soll, darf es nicht gleich von Anfang an, sondern erst möglichst spät geübt werden. Der Schüler soll Lauttafeln, Deklinations- und Konjugationstabellen usw. zur Übersicht beim Nachschlagen besitzen. Der Schüler soll und muß sogar außerdem eine systematische Grammatik haben, in der alles steht, was er von der Formenlehre und Syntax der fremden Sprache im Bedarfsfalle wissen muß, auch die seltensten Fälle und Ausnahmen, so daß er sich unbedingt darauf verlassen kann. Alle Regeln, auch die einfachsten, sollen durch klassische Beispiele erläutert sein, ähnlich wie dies in der französischen Grammatik von Ploetz u. a. geschehen, nur müssen diese Beispiele mit Aussprache-Bezeichnung und Interlinearübersetzung versehen sein, für den Hausgebrauch und für den Selbstunterricht. Die wichtigsten Wörter und Regeln sind vor den anderen, namentlich ganz unwichtigen Ausnahmen, durch besondere Stellung, größeren Druck usw. besonders hervorzuheben. Behufs leichterer Auffindung des Zusammen-

gehörigen sind Worte, die unter derselben Regel stehen, nachdem sie besprochen, am Schlusse des betreffenden Absatzes alphabetisch in übersichtlichen Tabellen zu ordnen. Eine Einteilung in fortlaufende Paragraphen ist der von Ploetz beliebten Einteilung in größere und kleinere Abschnitte mit römischen und arabischen Ziffern weitaus vorzuziehen, da sie viel übersichtlicher ist. Vorn hat ein systematisches Inhaltsverzeichnis zu stehen, mit möglichster Ausführlichkeit und Übersichtlichkeit. Die Hauptsache ist aber, daß am Schlusse ein **alphabetisches** Inhaltsverzeichnis steht, vermittelst dessen man sofort alles, jedes Wort und jede Regel, findet, die in der Grammatik behandelt sind. Und dies Verzeichnis muß genau spezialisiert sein; es genügt z. B. nicht, daß bezüglich des französischen Zeitwortes aller der Schüler im Inhaltsverzeichnisse alle Seiten aufgezeichnet findet, auf denen dasselbe in irgend welcher Beziehung behandelt wird, wie dies Ploetz in seiner Grammatik tut, denn hier muß der Schüler immer noch ein halbes Dutzend Stellen an den verschiedensten Orten aufsuchen, um endlich das zu finden, was er gerade braucht; nein, er muß gleich aus dem Inhaltsverzeichnisse ersehen, wo die Deklination oder Konjugation des betreffenden Wortes zu finden ist, wo die Regeln zu suchen sind, nach denen es diesen oder jenen Kasus oder Modus regiert, nach denen es diese oder jene Stellung im Satze einnimmt. Ja, soweit dies möglich, soll das alphabetische Inhaltsverzeichnis gleich selbst die Regel andeuten, um weiteres Nachschlagen im Falle der Eile zu ersparen. Nur eine Grammatik mit einem ganz ausführlichen genau spezialisierten, alphabetischen Inhaltsverzeichnisse ist wirklich brauchbar; eine Grammatik ohne solches verliert mehr als die Hälfte ihres Wertes.

Erste Regel aber soll sein und bleiben:

Die Grammatik ist **bloß zum Nachschlagen** für den Fall des Zweifels oder der Ungewißheit in der Praxis da, **nachdem** der Schüler schon aus dem fremden Texte in Verbindung mit den Anmerkungen oder der Erläuterung des Lehrers das betreffende Prinzip gefunden hat, **niemals** aber zum theoretischen und systematischen Auswendiglernen **vor** der Praxis. Letzteres war der große Fehler der älteren deduktiven Methode, der unbedingt vermieden werden muß.

Neben der Grammatik sind dem Schüler unter Umständen auch ein Vokabularium, eine Phraseologie, eine Sammlung von Gesprächen, Briefen usw. notwendig oder doch wenigstens sehr nützlich. Für alle derartigen Bücher ist eine interlineare Aussprachebezeichnung und Übersetzung (namentlich in Hinsicht auf Anfänger oder zum Selbstunterricht), Anmerkungen und vor allem ein allumfassendes, genau spezifiziertes Inhaltsverzeichnis (ein systematisches und ein alphabetisches) notwendig, um sie wirklich brauchbar zu machen. Aber für sie alle gilt dasselbe wie für die Grammatik: sie dürfen niemals theoretisch zum systematischen Auswendiglernen, sondern immer nur **zum Nachschlagen** im speziellen praktischen Bedarfsfalle benutzt werden.

Die Grammatik und die übrigen theoretischen Nachschlagebücher müssen von jedem praktischen Übungsbuche streng getrennt bleiben; denn nichts ist störender und unpraktischer, als wenn in einem zum Nachschlagen bestimmten Buche sich Übungsstücke mitten unter den theoretischen Regeln, ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis für die Grammatik neben einem Wörter-

verzeichnis für die Übungen befindet; dies trägt nur zur Verwirrung und Erschwerung des Nachschlagens bei.

Will man absolut Bücher zum theoretischen und systematischen Auswendiglernen von Wörtern, Regeln usw. haben, so müssen auch sie von den betreffenden systematischen Nachschlagebüchern streng getrennt gehalten werden, denn beide Zwecke lassen sich bei richtiger Ausführung nicht in einem Buche vereinigen; die Reihenfolge des Lernens soll und muß eine ganz andere sein als die der systematischen Zusammenstellung. In solch einem Lernbuche dürfen nur die allerwichtigsten Wörter bzw. Regeln in leichtfaßlicher Weise gegeben werden, am besten in Form von möglichst humoristischen Versen oder Geschichtchen nebst wenigen Beispielen; alle unbedeutenden, unwichtigen, selten vorkommenden Wörter, Regeln, Ausnahmen bleiben weg, weil es ein unnützer Ballast ist, den Schüler mit dem Auswendiglernen derselben zu beschweren; will er sich auch bezüglich ihrer im einzelnen Bedarfsfalle vergewissern, so dient ein Verweis auf die systematische Grammatik, das Vokabular oder das sonstige diesbezügliche Nachschlagebuch, vielleicht auch auf die Praxis. Es findet also hier ein ähnliches, wenn auch nicht ganz dasselbe Verhältnis statt wie zwischen der „Methodischen Stufenfolge“ und der „Systematischen Schulgrammatik der französischen Sprache“ von Ploetz.

Aber selbst wenn man solche theoretische Lernbücher benutzen will, was eigentlich wenig zu empfehlen ist, so darf es keinesfalls schon im Anfange des Unterrichtes geschehen, sondern erst nach längerer Übung in der Praxis. Das vorliegende System zielt übrigens darauf hin, ein derartiges Lernbuch überflüssig zu machen.

Das Lesebuch.

Beim Lernen ist stets vom Leichtesten zum Schwersten ganz systematisch fortzuschreiten. Das Leichteste, vielmehr dasjenige, was überhaupt gar keine Schwierigkeiten mehr macht, ist das Bekannte; man trage also dafür Sorge, daß zunächst dem Schüler alles mehr oder minder bekannt sei oder wenigstens scheine, wenn es auch in Form, Zusammensetzung oder sonstiger Beziehung wirklich Neues enthalten mag. Das Bekannteste auf sprachlichem Gebiete ist aber stets die eigene Muttersprache (oder soll es wenigstens sein). Von dieser muß also beim Lernen einer fremden Sprache zuerst ausgegangen werden; dem Schüler muß zunächst alles das beigebracht werden, was in der fremden Sprache an Form und Inhalt dem aus der Muttersprache Bekannten völlig gleicht; dann dasjenige, was mit diesem die größte, später dasjenige, was große, ziemliche und nur geringe Ähnlichkeit aufweist; erst ganz zuletzt darf das völlig Unbekannte kommen. Tatsächlich wird übrigens auch dieses in den weitaus meisten Fällen nicht mehr völlig unbekannt sein, weil das bisher neu Gelernte eine Brücke, einen Übergang dazu bildet, welcher das Lernen erleichtert; es soll immer mindestens versucht werden, einen solchen Übergang zu finden.

In diesem Sinne soll das Lesebuch abgefaßt sein, welches dem Schüler als erstes Buch zum Lernen in die Hand gegeben wird und das allmählich in eine Chrestomathie übergehen soll. Neben diesem Lese- und Lernbuche muß der Schüler gleichzeitig die nötigen Nachschlagebücher haben, also vor allem eine systematische Grammatik, dann ein Vokabularium,

später Gesprächsbücher, Briefsteller, Anthologien usw., wie oben beschrieben. Die Einleitung zu dem Lesebuche soll die Hauptgesichtspunkte enthalten, Abkürzungen und Hinweise (alphabetisch geordnet) und deren Erklärung. Sie soll insbesondere auf die Unerläßlichkeit des Nachschlagens, nicht des Lernens, in der Grammatik und anderen Nachschlagebüchern hinweisen, die auch stets zitiert werden. Das Lesebuch selbst zerfällt in verschiedene, streng getrennt gehaltene Stufen und diese wieder in Abschnitte.

Erste Stufe.

Erster Abschnitt. Der erste Abschnitt der ersten Stufe bringt den einfachsten fremdsprachlichen Text nebst Interlinearübersetzung, Aussprachebezeichnung und Anmerkungen.

Am besten wird die Anordnung wohl in der Weise getroffen werden, daß in der Mitte der fremdsprachliche Text, oberhalb desselben die Aussprachebezeichnung und unterhalb desselben die wörtliche deutsche Übersetzung steht, alles genau interlinear. Wo die Wortstellung in der deutschen und der fremden Sprache eine verschiedene ist, da ist die fremde Sprache die entscheidende; aber die Worte der deutschen Übersetzung werden mit kleinen Nummern versehen, aus denen sich die richtige deutsche Wortstellung ergibt, und es wird bei jeder solchen Abweichung auf eine Erläuterung in den Anmerkungen (s. u.) hingewiesen. Eventuell könnte man auch den richtigen deutschen Text selbst kleiner gedruckt in der Anmerkung bringen. Die Aussprachebezeichnung soll genau den phonetischen Regeln entsprechen, die in der Grammatik enthalten sind, so daß sie jederzeit in letzterer nachgeschlagen werden können; sie soll in den Lettern des fremden Textes erfolgen. Der fremdsprachliche Text soll mindestens doppelt so groß gedruckt sein als die Aussprachebezeichnung oder die Übersetzung, damit er am meisten in die Augen fällt und am stärksten und längsten im Gedächtnisse haften bleibt. Vielleicht empfiehlt es sich zu diesem Zwecke, den fremdsprachlichen Text auch noch in einer anderen Farbe zu drucken, z. B. in grellem Rot gegenüber dem unscheinbaren Schwarz der interlinearen Aussprachebezeichnung und Übersetzung, aber natürlich nur, soweit dies nicht für die Augen der Schüler schädlich ist.

Unter dem Strich stehen dann die Anmerkungen, welche die Aussprache, die grammatischen und lexikalischen Beziehungen und den geistigen Inhalt des Textes zum Gegenstande haben. Es empfiehlt sich, dieselben nicht etwa in einem Anhang hinten zu dem einzelnen Kapitel oder gar zu dem ganzen Buche zu bringen, sondern gleich auf derselben Seite mit dem Texte, da sie sonst viel weniger beachtet würden. Die Numerierung erfolgt durch Buchstaben, da die Ziffern für die Wortstellung verwendet werden. Wo eine wörtliche Übersetzung im Deutschen keinen Sinn gibt, wird dieselbe trotzdem oben unter dem Text interlinear gegeben, damit der Schüler die Bedeutung der einzelnen Worte lernt; aber die sinngemäße Übersetzung in die Muttersprache steht dann in den Anmerkungen, auf welche oben ausdrücklich verwiesen wird. Erst in einem späteren fortgeschritteneren Abschnitte findet das Umgekehrte statt; da wird die sinngemäße Übersetzung oben unter dem Texte gegeben und auf die Anmerkung unten verwiesen, in der dargetan wird, wie die Stelle in wörtlicher

Übersetzung lauten würde; zuletzt kann dieser Hinweis ganz wegfallen. Es empfiehlt sich wohl auch, die Anmerkungen, wenn nicht sogleich, so doch möglichst bald in der fremden Sprache zu geben, selbstverständlich ebenfalls mit interlinearer Aussprachebezeichnung und Übersetzung. Wo es nötig wird, bei der Übersetzung Worte wegzulassen, die im fremdsprachlichen Texte stehen, bzw. solche hinzuzufügen, die sich nicht darin befinden, sind an entsprechender Stelle eckige bzw. runde Klammern anzubringen mit Hinweis auf die Anmerkung, in der diese Verschiedenheit der beiden Sprachen erläutert wird.

Zahlen im fremden Texte sind in der ersten Stufe nie mit Ziffern allein, sondern stets auch mit Worten wiederzugeben, da sie nur auf diese Weise vom Anfänger gründlich gelernt werden können.

Aussprache und selbst Akzent dürfen nie am fremdsprachlichen Texte selbst bezeichnet werden; dieser hat vielmehr von Anfang an unverändert so dazustehen, wie in den fremdsprachlichen Büchern, damit sich der Schüler daran gewöhnt.

Was den grammatischen Inhalt der Anmerkungen betrifft, so hat man sich hier vor zwei Extremen zu hüten. Man kann entweder alles in den Anmerkungen selbst bringen oder lediglich auf die einschlägigen Grammatikparagraphen verweisen. Im letzteren Falle ist für den Schüler eine große Unbequemlichkeit vorhanden, die ihn in den meisten Fällen veranlaßt, gar nicht nachzuschlagen, so daß der ganze Zweck der Anmerkung vereitelt wird. Im ersteren Falle aber werden die Anmerkungen zu einem übergroßen Umfange anschwellen. Am besten wird der Mittelweg einzuschlagen sein, derart, daß der speziell vorliegende Fall in der Anmerkung genau erläutert, daß aber bezüglich der allgemeinen Regel zugleich auf die Grammatik verwiesen wird. Kommt z. B. im französischen Texte das Wort le Titien vor, so steht in der Anmerkung, daß bei diesem Worte und bei manchen anderen Eigennamen von Malern und Dichtern im Französischen ausnahmsweise der Artikel steht. Welche Eigennamen dies sind, das findet der Schüler dann ausführlich in dem einschlägigen Paragraphen der Grammatik, auf den in den Anmerkungen verwiesen wird. Der Lehrer wird an der betreffenden Stelle diesen Paragraphen nachschlagen und durchnehmen lassen. Wenn dann an späterer Stelle im Texte z. B. das Wort le Poussin vorkommt, so findet sich in der Anmerkung wieder eine derartige Notiz und zugleich ein Verweis auf die frühere Anmerkung und den einschlägigen Grammatikparagraphen; beide werden wieder durchgenommen. Beim drittmaligen Vorkommen dieser Regel wird der bloße Verweis genügen; die Notiz selbst kann dann wohl wegfallen. Im Zweifel aber ist es stets als das kleinere Übel anzusehen, wenn zu viel in den Anmerkungen enthalten ist als zu wenig. Jedenfalls werden in der ersten Stufe und namentlich in den ersten Abschnitten derselben die Anmerkungen viel umfangreicher sein müssen als später. Eine Verweisung auf frühere Anmerkungen indessen ist zwar statthaft, aber nicht allzuoft anzuwenden, da bekanntermaßen der Schüler hiervon selten Gebrauch macht.

In der Interlinearübersetzung sollen im Anfang möglichst viele gleich oder ähnlich lautende Fremdwörter gebraucht werden, wenn diese denselben

Sinn haben wie das entsprechende fremde Wort; in der Anmerkung wird dann die deutsche Bedeutung gebracht, außer, wo dies ganz unnötig erscheint. Später dagegen wird in der Interlinearübersetzung das deutsche Wort gebraucht und in der Anmerkung auf das entsprechende deutsche Fremdwort hingewiesen; zuletzt fällt diese Bemerkung hinweg. Wo dagegen die Worte der fremden Sprache eine andere Bedeutung haben als unsere deutschen einheimischen oder Fremdworte, die ihnen ähnlich sehen oder klingen, muß in den Anmerkungen dies ausdrücklich hervorgehoben werden. Steht z. B. im fremdsprachlichen Texte das englische Wort „to become" oder das französische Wort „rouleau", dann steht in der Interlinearübersetzung die richtige Bedeutung: „werden, anstehen, zieren" usw., bzw. „Rolle, Walze, Rollholz"; in der Anmerkung aber wird besonders betont, daß „to become" auf deutsch nicht „bekommen", daß „rouleau" auf deutsch nicht „Rouleau" heißt, sondern daß „bekommen" mit „to get, to receive" usw., „Rouleau" mit „store" oder „marquise" zu übersetzen ist. Wo das fremde Wort zwar mit einem gleich oder ähnlich lautenden deutschen Worte übersetzt werden kann, wo aber eine Abweichung in bezug auf Rechtschreibung oder Geschlecht vorliegt, muß in der Anmerkung auf letzteren Umstand speziell hingewiesen werden. Vergleiche (englisch) comrade, artillery, cannoneer, to drink usw., (französisch) camarade, le rôle, le cigare usw. Aber auch schon die bloße Abweichung in der Aussprache oder Betonung gegenüber unseren deutschen einheimischen und Fremdwörtern verdient in den Anmerkungen noch besonders hervorgehoben zu werden (namentlich beim Englischen), wenngleich sie in der obenstehenden Aussprachebezeichnung bereits vermerkt war; denn hierdurch prägt sie sich besser ein, während sie oben leicht übersehen wird.

In lexikalischer Beziehung enthalten die Anmerkungen auch noch Hinweise auf Ableitung und Zusammensetzung der fremdsprachlichen Worte und auf gleich oder ähnlich lautende Worte mit verschiedener Bedeutung, sowie auf verschieden lautende Worte mit derselben Bedeutung, alles natürlich nur, wo es notwendig oder besonders nützlich erscheint.

Zweiter Abschnitt. Im zweiten Abschnitte der ersten Stufe wird die Aussprachebezeichnung bei allen denjenigen Worten weggelassen, welche die nämliche oder doch fast die gleiche Rechtschreibung und Aussprache wie in der Muttersprache haben. Ebenfalls fällt die Interlinearübersetzung bei allen denjenigen Worten hinweg, welche dieselbe oder fast die nämliche Rechtschreibung wie das entsprechende Wort der Muttersprache bei gleicher Bedeutung haben.

Dritter Abschnitt. Im dritten Abschnitte fehlt die Bezeichnung der Aussprache und Bedeutung auch bei solchen Wörtern, wo dies nicht direkt durch die Muttersprache bekannt, aber doch sonstwie leicht ins Gedächtnis zurückzurufen ist.

Vierter Abschnitt. Im vierten Abschnitte wird Bedeutung und Aussprachebezeichnung bereits bei etwas schwierigeren Wörtern weggelassen.

Folgende Abschnitte. Diese Weglassungen der Aussprache und Bedeutung nehmen in jedem der folgenden Abschnitte zu, so daß der Schüler immer mehr gezwungen wird, Aussprache und Bedeutung aus dem Gedächtnisse bzw. durch eigenes Nachdenken zu ergänzen.

Vorletzter Abschnitt. Im vorletzten Abschnitte findet Aussprachebezeichnung und Interlinearübersetzung nur mehr bei denjenigen Worten statt, bei denen hier die größten Schwierigkeiten obwalten.

Vielleicht empfiehlt es sich übrigens, in den letzten Abschnitten die Aussprachebezeichnung und Bedeutung der wenigen Worte, bei denen sie noch gegeben werden muß, nicht mehr interlinear, sondern unter dem Strich in den Anmerkungen anzubringen. Dies hat zwei Vorteile für sich: Erstens wird dadurch bedeutend an Raum gespart und der Umfang des Buches verringert; zweitens gewöhnt sich der Schüler leichter daran, den reinen Urtext ohne Mithilfe zu lesen und zu übersetzen, wenn er Aussprachebezeichnung und Bedeutung der wenigen ihm noch unbekannten Worte erst in den Anmerkungen suchen muß. Freilich dürfte damit keinesfalls zu früh begonnen werden, denn das Suchen vieler Worte unten in den Anmerkungen anstatt in der Interlinearübersetzung würde verwirrend und ermüdend wirken, und es würde zudem der Vorteil des unmittelbaren sinnlichen Eindruckes verloren gehen, den das direkte Untereinanderstehen des Wortes, seiner Aussprache und seiner Bedeutung, auf die Anschauung und das Gedächtnis des Schülers macht.

Letzter Abschnitt. Der letzte Abschnitt der ersten Stufe enthält überhaupt nichts mehr dergleichen, weder Aussprachebezeichnung noch Interlinearübersetzung, noch Anmerkungen, sondern den reinen Urtext, wie in irgend einem fremden Klassiker. Hauptregel aber ist:

In der ganzen ersten Stufe, vom ersten bis zum letzten Abschnitte, darf die Aussprachebezeichnung und die Übersetzung eines Wortes oder einer Redewendung erst dann wegfallen, wenn sie mindestens einmal (in schwierigeren Fällen mehrmals) vollständig angegeben war. In dieser ganzen ersten Stufe enthält also jeder, auch der letzte Abschnitt, der reinen Urtext bietet, nur solche Worte und Redewendungen, die dem Schüler mindestens einmal früher schon vorgekommen und genau erläutert worden, also bereits bekannt sind.

Zur Sicherung für Gedächtnisschwache, besonders solche, die ohne Lehrer und Kontrolle lernen, sowie behufs Wiederholung befindet sich am Schlusse der ersten Stufe ein vollständiges alphabetisches Inhaltsverzeichnis über alle vorkommenden Worte und Redewendungen mit Angabe von Aussprache, Betonung, wort- und sinngemäßer Übersetzung mit Bezugnahme auf die einzelnen Stellen, ferner mit Hinweisen auf die Anmerkungen, Grammatik, Vokabularien usw.

Auch in den in der fremden Sprache gehaltenen Anmerkungen fällt die Bezeichnung der Aussprache und Bedeutung von Abschnitt zu Abschnitt stufenweise immer mehr hinweg. Im vorletzten Abschnitte fehlt die Aussprachebezeichnung und Übersetzung der Anmerkungen vollständig; hier sind sie nur mehr in der fremden Sprache gehalten. Im letzten Abschnitte gibt es überhaupt keine Anmerkungen mehr.

Innerhalb der ganzen ersten Stufe hat also der Schüler bezüglich Aussprache und Übersetzung stets bereits Bekanntes zu reproduzieren; das Lexikon ist nur zum Nachschlagen für Gedächtnisschwäche und Selbstkontrolle da.

Zweite Stufe.

Erst in der zweiten Stufe bekommt der Schüler Worte und Redewendungen zu Gesicht, deren Aussprache und Bedeutung er nicht aus interlinearem Texte oder Anmerkungen weiß oder ersieht, sondern die ihm noch völlig unbekannt sind und die er im Lexikon suchen muß. Hier lernt also der Schüler zum ersten Male ihm völlig Unbekanntes in einem Wörterbuche nachzuschlagen. Aber es muß hier noch ein für die betreffenden Übungsstücke zugeschnittenes Speziallexikon sein mit genauester Bezugnahme auf die einzelnen Stellen nebst einem Anhang mit Anmerkungen zum Nachschlagen. Etwas Ähnliches bietet bereits der Anhang und das Speziallexikon zu den einzelnen Stücken der Sammlung französischer und englischer Schulausgaben im Verlage von Velhagen u. Klasing, herausgegeben von Direktor A. Benecke.

Dritte Stufe.

Für die dritte Stufe gibt es kein Speziallexikon und keinen Anhang mit Anmerkungen mehr, sondern hier findet zum ersten Male ein gewöhnliches, allgemeines Wörterbuch Anwendung. Doch sollen die Übungsstücke tunlichst hier so ausgewählt sein, daß außer den dem Schüler durch die früheren Stufen bereits bekannten Wörtern und Redewendungen nur solche vorkommen, welche in kleinen Taschenwörterbüchern zu finden sind, etwa im Umfange von Fellers und Köhlers französischem Taschenwörterbuche.

Vierte Stufe.

Die Übungsstücke der vierten Stufe sind schon schwieriger und enthalten so viele unbekannte, schwierigere Wörter, daß hier ein Wörterbuch mittlerer Größe notwendig wird.

Fünfte Stufe.

Die fünfte und letzte Stufe enthält die schwierigsten Übungsstücke und Klassiker der fremden Sprache in Prosa und Poesie mit den unbekanntesten, schwierigsten Worten und Redewendungen, so daß hier die größten und umfangreichsten Wörterbücher (Handausgabe von Murray bzw. Sachs-Villatte) zur Anwendung zu kommen haben. Doch wird der Schüler sich dann bereits einen derartigen Wortschatz und eine derartige Gewandtheit angeeignet haben, daß er das meiste schon weiß oder aus dem Zusammenhange errät, also nur in den seltensten Fällen zum Nachschlagebuche greifen muß.

Der quantitative und qualitative Umfang der einzelnen Stufen und Abschnitte wird verschieden sein, je nach den Bedürfnissen; er richtet sich objektiv nach der Schwierigkeit der fremden Sprache und ihrer Ähnlichkeit mit der Muttersprache, subjektiv nach der Auffassungsgabe der Schüler, vorhandener oder fehlender Leitung und Kontrolle usw.

Auswahl der Worte und Formen.

Auch bezüglich des lexikalischen Teiles ist streng an der Grundregel festzuhalten, daß vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schwereren und Schwersten fortgeschritten werden muß. Bezüglich Aus-

sprache und Grammatik, Formenlehre und Syntax ist diese Regel auch bei den bisherigen Systemen großenteils schon befolgt worden, dagegen nur ganz ausnahmsweise bezüglich der Bedeutung der Worte und Redensarten. So beginnen z. B. wohl so ziemlich alle von Deutschen geschriebenen Lern- und Übungsbücher für Lateinisch mit „mensa“ = „der Tisch“. Dies ist als ganz verfehlt zu bezeichnen. Der Schüler findet auch nicht die geringste Beziehung zwischen diesen beiden Worten; um sich die Bedeutung einzuprägen, bleibt ihm nichts anderes übrig als fünf- oder zehn- oder zwanzigmal oder noch öfter (je nach seiner Auffassungsgabe und Gedächtniskraft) mechanisch vor sich hinzusagen: Mensa = der Tisch, mensa = der Tisch, mensa = der Tisch usw. usw. und umgekehrt ebenso: Der Tisch = mensa, der Tisch = mensa, der Tisch = mensa usw. usw. in infinitum, bis er es endlich „geistig“ erfaßt hat. Eine derartige Erlernungsweise bedeutet nicht nur eine unnütze, sinnlose Erschwerung, sondern auch auf die Dauer eine Abstumpfung und Geistestötung, den Ruin jedes selbständigen Denkens und jeder Lernfreudigkeit.

Gedächtnislehrer haben nun freilich in neuerer Zeit eine Brücke für derlei fehlende Übergänge gefunden; sie konstruieren etwa folgende Gedankenverbindung: Mensa lautet ähnlich wie Mensch; der Mensch sitzt an einem Tische; bzw. umgekehrt: An einem Tische sitzt ein Mensch; Mensch lautet ähnlich wie mensa.

Dies oder ähnliches Verfahren ist allerdings praktischer als das mechanisch-sinnlose Auswendiglernen, und es regt zu selbständigem Denken an; aber auf der ersten Lernstufe, für den Anfang, ist es selbst für Erwachsene noch zu schwer, verfrüht, um so mehr für Kinder; es muß einem späteren Stadium vorbehalten bleiben. Für den Anfang gibt es ein besseres Mittel. Da die Bedeutung der Worte viel wichtiger ist als ihre grammatische Behandlung und ihre Beziehungen, wie oben dargetan, so muß gerade in lexikalischer Hinsicht peinlich darauf geachtet werden, daß zunächst bloß vom Leichtesten ausgegangen wird, also von dem, was aus der Muttersprache her bekannt ist oder leicht bekannt wird. Eine besondere Berücksichtigung der Wortableitung und der Lautverschiebungslehre ist hierbei sehr angezeigt. Bei nahe verwandten Sprachen, wie dem Deutschen und Englischen, gibt es eine Unzahl verwandter Worte, und auch sonst bilden die internationalen Fremdworte zwischen allen Sprachen zivilisierter Völker eine vortreffliche Brücke. So gering beispielsweise die Verwandtschaft zwischen dem Russischen und dem Deutschen auch ist, finden sich doch im Russischen mehr oder minder unverändert hunderte von Worten, die aus dem Deutschen oder Französischen stammen; erstere sind uns alle aus unserer Muttersprache direkt bekannt, letztere größtenteils indirekt als Fremdworte im Deutschen oder aus dem Studium des Französischen, was doch fast immer dem des Russischen vorangeht. Aber auch da, wo gar keine Verwandtschaft besteht und fast keine internationalen Fremdworte gemeinsam sind, wie zwischen dem Chinesischen und dem Deutschen, können die aus der Geographie und Geschichte bereits bekannten Eigennamen und ihre Bedeutung als Brücke dienen. Und wo selbst das fehlt, können die der Natur entlehnten Laute und zufällige Ähnlichkeiten, die zwischen allen Sprachen vorkommen, die passende Verbindung für den Anfang abgeben. Die Bezeichnungen von Tieren und Geräuschen verdanken in vielen

Sprachen, namentlich der Naturvölker, den betreffenden Naturlauten ihren Ursprung, sind also einander ähnlich.

Erst wenn der Schüler so auf leichteste Art, fast spielend, eine möglichst große Anzahl von solchen Worten gelernt hat, welche den entsprechenden seiner Muttersprache gleich oder ähnlich sind, kann man zu weniger Bekanntem übergehen. Von den ihm derart schon geläufig gewordenen Wortstämmen ausgehend, sucht man ihm die davon abgeleiteten Worte beizubringen. Allmählich kann man auch leichtere zusammengesetzte Worte lehren, von denen ein Teil ihm schon bekannt, der andere noch fremd ist; jener bildet dann die Gedächtnisstütze für diesen. Jedes derart neu erlernte Wort bildet dann eine Brücke zu weiteren noch unbekannten; solange und soweit als möglich sollen solche Verbindungen benutzt und unvermitteltes Vorzeigen von ganz Unbekanntem vermieden werden; dabei sind auch allmählich die von den modernen Mnemotechnikern vorgeschlagenen Hilfsmittel in Anwendung zu bringen.

Bevor man also ein Lehrbuch zur Erlernung einer fremden Sprache verfaßt, soll man aus dem betreffenden Lexikon alle passenden Worte auswählen und stufenweise ordnen, je nachdem sie den entsprechenden der Muttersprache gleich, mehr oder weniger ähnlich oder ganz unähnlich sind. Man wird für die erste und zweite Kategorie reiche Ausbeute selbst bei nichtverwandten Sprachen finden, viel mehr, als man vorher denkt. Ein klassisches Beispiel hierfür bietet die künstlich geschaffene, internationale Hilfssprache „lingu universal“ oder „idiom neutral“ und ihr Wörterbuch.

Man hat bisher die Etymologie fast bloß dazu verwandt, um die Ableitung der Worte einer fremden Sprache von einer anderen fremden, erst ebenso künstlich angelernten Sprache darzutun (Lateinisch für Französisch, Lateinisch und Französisch für Englisch oder Italienisch), aber fast noch nie von der Muttersprache und deren eigenen oder Fremdworten. Und doch wäre dies eigentlich das Nächstliegende. Gegenüber solch unbegreiflicher Inkonsequenz muß man wirklich das Goethesche Wort gebrauchen:

„Willst Du immer weiter schweifen?
Sieh, das Gute liegt so nah!“

Druck- und Schreibschrift.

Um den Schüler an das geläufige Lesen zu gewöhnen, sind alle nur möglichen Druckarten in der fremden Sprache zu verwenden. Aber auch die Schreibschrift sollte (besonders im Hinblick auf spätere Korrespondenz in Handelssachen usw.) viel mehr als bisher in den Lehrbüchern zur Geltung kommen, weil der in den Gesichtssinn fallende Eindruck das Gedächtnis gewaltig unterstützt. Zuerst sind dem Lernenden die Schulvorlagen aller für die betreffende Sprache in Betracht kommenden Länder zu zeigen, also z. B. dem Französisch Lernenden nicht nur die in Frankreich, sondern auch die in Belgien, in der Schweiz, in Algier, Tonkin, Kanada usw. gebräuchlichen, für Englisch die in England, Schottland, Irland, Nordamerika, Kanada, Indien, Australien, Afrika usw. verwendeten. Auf diese Weise lernt der Schüler alle die offiziellen Abweichungen in bezug auf Form und Zusammensetzung der Buchstaben kennen. Dann sind ihm Faksimila von Handschriften vorzulegen, zuerst von ganz kalligraphischen, dann von weniger und schließlich von nicht kalligraphischen. Selbst-

verständlich muß auch hier alles durch gedruckte Aussprachebezeichnung, Interlinearübersetzung und Anmerkungen erklärt, dann nach und nach immer mehr davon weggelassen werden, bis schließlich der reine Text in Schreibschrift übrig bleibt.

Wichtig ist hier die Auswahl der Worte. Zu den Lese- und Schreibübungen, die zunächst nur die Kenntnis der fremden Druck- und Schreibschrift beibringen sollen, dürfen im Anfange nur solche Worte verwendet werden, welche weiter nichts als eine Transkription der betreffenden deutschen Worte darstellen bzw. umgekehrt. Solche Worte finden sich z. B. auch im Griechischen und Russischen massenhaft und selbst im Hebräischen in genügender Zahl (vgl. die historischen und geographischen Eigennamen!). An ihnen lernt der Schüler fremde Schrift und Druck leicht, nicht an ihm noch ganz unbekannten Worten der fremden Sprache. Zum Lesen und Schreiben dieser darf erst allmählich übergegangen werden. Am Schlusse sind echte Handels- und andere Briefe und Schriftstücke verschiedenen Inhaltes vorzuzeigen, abzuschreiben, zu übersetzen und zu besprechen. Dies muß so lange geübt werden, bis der Schüler jede beliebige Handschrift in der fremden Sprache ebenso geläufig lesen kann, wie in der eigenen.

Geistiger Inhalt.

In der ersten Unterrichtsstufe muß, namentlich im ersten Abschnitte, der geistige Inhalt des in der fremden Sprache dargebotenen Stoffes zunächst vor dem formellen, dem lexikalischen und grammatischen, zurücktreten, aber bloß zunächst. Nachher und zwar so bald wie möglich sind zusammenhängende Stücke zu geben und die oft sinnlosen oder kindisch klingenden Einzelsätze tunlichst zu vermeiden. Zunächst geht man dabei von dem Schüler und seiner Umgebung aus als dem ihm Bekanntesten, um dann möglichst bald mittels der nötigen Verbindung zu dem fremden Volke überzugehen. Sowohl die Gegenstände als auch die Tätigkeit (Methode Gouin), welche der Schüler an sich und um sich bemerkt, sind für den Anfang am geeignetsten; die bisher meist gebrauchten, mehr oder minder (meist minder!) geistreichen Einzelsätze über abstrakte Dinge, die Tugend und das Laster, Krieg und Frieden, über Alexander, Cäsar, Cicero, Dante, Shakespeare, Corneille, Napoleon usw. vermeide man nach Tunlichkeit. Auch das Abstrakte, das man später zu bringen hat, soll möglichst durch Konkretes veranschaulicht werden; hierzu dient die in allen Sprachen vorkommende bildliche Redeweise. Um das geistige Leben des fremden Volkes kennen zu lernen, ist es notwendig, für die Sprachbücher dieselben Werke in derselben Reihenfolge zugrundezulegen, wie sie die Angehörigen des betreffenden Volkes für ihre eigene Sprache benutzen, von den ersten Kinder- und Schulbüchern an in systematischer Stufenfolge bis zu den für die Berufspraxis gebrauchten Werken und den Klassikern. Diese Werke sollten, genau nach ihrer Reihenfolge geordnet, in jedem Unterrichtsministerium gesammelt und von demselben nur solche Sprachbücher genehmigt werden, welche diese Werke genügend berücksichtigen. Die Reihenfolge ist möglichst genau einzuhalten. Für einen Fremden z. B., der Deutsch lernen will, sind doch auch wohl Verse aus dem „Struwelpeter" oder „Max und Moritz" eine weitaus bessere Anfangslektüre als gelehrte

Sätze aus „Wilhelm Meisters Lehrjahren“ oder aus der „Kritik der reinen Vernunft“. Umgekehrt ist's beim Deutschen geradeso. Man scheue sich nicht davor, die kindlichen Lieder, Fabeln, Märchen, Rätsel und Erzählungen auch in für Erwachsene bestimmte Sprachbücher aufzunehmen; denn erstens sind sie auch für diese oft interessant und fast immer erheiternd (der Humor ist ein sehr gutes Lehrmittel!), zweitens bilden sie im fremden Lande einen guten Unterhaltungsstoff gegenüber Ungebildeten (namentlich der Landbevölkerung), mit denen man so viel bei Reisen oder längerem Aufenthalte zu tun hat, und drittens stehen ja auch die Erwachsenen einer fremden Sprache teilweise wie Kinder gegenüber, wenigstens im Anfang. Man lernt eine fremde Nation und deren Geistesleben nur dann gründlich kennen, wenn man die ganze geistige Entwickelung der einzelnen Glieder derselben von der Kindheit bis zum Mannesalter, von den ersten Leseversuchen in der Fibel bis zu den Erzeugnissen des reifsten Genies in systematischer Stufenfolge wenigstens in den Hauptzügen sozusagen mit durchgemacht hat; alles ebenso gründlich wie diese durchzugehen, würde freilich viel zu viel Zeit erfordern, ist auch nicht nötig.

Schon von jeher empfiehlt man das Lesen von Komödien, um eine Grundlage für die Konversation zu gewinnen. Das sind sie in der Tat, und wohl um so besser (NB. wofern sie nicht im Dialekt gehalten sind!), je mehr sie sich der Posse nähern, weil sie dann um so mehr die Sprache des täglichen Lebens enthalten. Erst viel später mache man sich an die Klassiker mit ihrem getragenen Stil. In den meisten Schulen war es bisher leider umgekehrt. Zuerst müssen aber doch die Bedürfnisse des täglichen Lebens, erst ganz zuletzt das Ideale kommen, also zunächst die gewöhnliche Umgangssprache und erst an letzter Stelle der getragene Stil. Nach der alten Methode lernten die Schüler die gelehrtesten Sprüche über Corneille, Racine usw., während sie nicht das einfachste Mittagessen auf Französisch bestellen konnten. Dies unnatürliche Verhältnis muß in die richtige Reihenfolge gebracht werden.

Auch das Lesen und Auswendiglernen von Gedichten ist sehr zu empfehlen, aber nur, wenn dieselben keinerlei sprachliche Freiheiten enthalten; erfüllen sie diese Voraussetzung, so sind sie zur Erlernung des Akzentes und zum Memorieren überhaupt viel besser geeignet als Prosastücke, aus naheliegenden Gründen. Später sollen die Übungsbücher eine möglichst vielseitige Auswahl geistiger Stoffe bieten, hauptsächlich von allgemein interessierendem Inhalte (Briefe, Reisen usw.). Für Unterrichtsanstalten, welche besondere Zwecke verfolgen, wären hierauf Spezialbücher mit den betreffenden Abhandlungen über Handel, Technik, Militaria, Geschichte, Philosophie, Kunst, Literatur usw. zu gebrauchen, aber immer erst nach jenen allgemeinen Inhaltes; erst das Generelle, dann das Spezielle!

Unterrichtsweise.

Wenn nach den früheren Methoden ein zusammenhängendes Übungsstück zur Bearbeitung kam, so wurde Satz für Satz einzeln vollständig durchgenommen. Dies ist jedoch verwerflich; denn hierbei wurde der Geist des Schülers in zuviel Richtungen auf einmal in Anspruch genommen, ferner ging der geistige Zusammenhang des Ganzen und damit der Genuß desselben fast völlig verloren; schließlich erschwerte dies das Lernen in

hohem Grade, weil gerade anfangs zu wenig bekanntes Material geboten wird. An die Stelle dieser Methode, die allerdings bei dem vorliegenden System ebensogut angewendet werden könnte, aber nicht angewendet werden soll, hat eine andere, bessere zu treten.

Es soll nämlich zuerst nicht der einzelne Satz, sondern der ganze gerade zu bearbeitende Übungsstoff auf einmal durchgenommen, aber dabei die einzelnen geistigen Funktionen streng getrennt gehalten werden. Zunächst wird ein möglichst großes, zusammenhängendes Stück gelesen und übersetzt. (Eine Trennung von Lesen und Übersetzen würde schwerlich zweckmäßig sein.) Dann erst, wenn dies geschehen, kommen die Bemerkungen zu den einzelnen Sätzen an die Reihe. Dies alles geschieht in folgender Weise:

Der Lehrer liest das ganze Stück, und zwar zuerst in der fremden Sprache, dann in der wörtlichen Übersetzung und hierauf in gut stilisierter Muttersprache vor; in derselben Reihenfolge tun dies einzelne Schüler und hernach die ganze Klasse. Lieder werden gemeinsam gesungen. Sprechen und Singen im Chor ist ein wirksames Mittel gegen Träumerei, Zerstreutheit, Schwätzerei usw. Schließlich liest der Lehrer das ganze Stück nochmals in der fremden Sprache vor.

Hauptregel ist dabei: Im allgemeinen soll der Lehrer als erster, immer aber muß er als letzter den Satz in der fremden Sprache laut und deutlich vorlesen. Zweck dieser Einrichtung ist, daß den Schülern als das (zuerst und) zuletzt Gehörte nicht ihre eigene schlechte Aussprache, sondern die gute des Lehrers am stärksten in der Erinnerung bleibt. Auf diese Weise wird das ganze Stück gemäß Aussprachebezeichnung und Interlinearübersetzung durchgelesen, ohne Unterbrechung durch Fragen oder Berücksichtigung der Anmerkungen, bis der ganze durchzunehmende Stoff verlesen ist. (Wem dies für den Anfang zu schwer dünkt, der kann als Lehrer zuerst das ganze Stück, dann die einzelnen Sätze von Anfang an vorlesen und die Schüler zunächst nur die einzelnen Sätze nachsprechen lassen; hierauf erst lesen sie und zum Schluß der Lehrer nochmals das Stück als Ganzes.) Erst nach dieser Lektüre des Ganzen wird wieder beim ersten Satze mit Lesen und Übersetzen begonnen, und nun werden die Anmerkungen über Aussprache, Betonung, Flexion, Abstammung und Zusammensetzung, Wortbedeutung und geistigen Inhalt, sowie die zitierten Paragraphen der Grammatik, des Vokabulariums usw. verlesen und besprochen. Schließlich liest der Lehrer den ganzen Satz nochmals in der Fremdsprache vor.

Hierbei kennt der Schüler aus der Praxis, d. h. aus dem vorangegangenen Lesen von Text und Übersetzung des ganzen Abschnittes, und im Zusammenhange bereits etwas die Wörter und Redensarten nach Aussprache, Betonung, Flexion und Bedeutung; er wiederholt also nur Bekanntes, allerdings viel gründlicher und in systematischer Weise. Er lernt so die Wörter im Zusammenhange und einzeln, Praxis und Theorie in harmonischer Verbindung kennen; er lernt auch bald die allgemeine Regel aus den einzelnen Beispielen heraus selbst finden und wird so zum selbständigen Denken angeregt; zur Selbstkontrolle darüber, ob das von ihm Gefundene richtig war, dient das darauf folgende Nachschlagen in der

systematischen Grammatik. Bloß apodiktische Regeln haben wenig Wert; die Begründung gehört stets dazu.

Dieses ganze Verfahren soll im ersten Abschnitte innegehalten werden, später kann ein weniger umständliches an seine Stelle treten; die Schüler müssen dann ohne vorheriges Vorlesen durch den Lehrer die Aussprache und die (wörtliche und sinngemäße) Übersetzung vortragen lernen, um selbständiger zu werden; es ist überhaupt ein so oftmaliges Vorlesen durch den Lehrer und die Schüler dann nicht mehr nötig; aber daran soll stets festgehalten werden, daß der Lehrer am Schlusse nochmals seine gute Aussprache des fremden Textes vorträgt.

Die von den Philologen bisher ganz erfolglos bekämpfte sogenannte „Eselsbrücke" („pons") fällt hierbei wohl ganz von selbst weg, ohne daß es eines Verbotes seitens des Lehrers bedarf. Denn im Anfang der Übungen denkt selbst der faulste Schüler, daß er einer solchen Eselsbrücke nicht bedarf, da ja doch alles unten steht, was er wissen muß. Später aber fühlt er, daß er sie nicht braucht, weil er durch die fortwährende Übung ja doch schon alles weiß, auch was nicht mehr erläutert wird. Die ganz vereinzelten Wörter, die er trotzdem vergessen haben sollte und auch aus dem Zusammenhange nicht zu erraten vermag, findet er hinten im alphabetischen Inhaltsverzeichnisse. Er findet es also gar nicht der Mühe wert, sich eine für ihn ganz unnütze Eselsbrücke anzuschaffen. Auf diese Weise werden selbst die faulsten Schüler, ohne daß es ihnen selbst so recht zum Bewußtsein kommt, daran gewöhnt, fremde Texte ohne Eselsbrücke zu übersetzen.

Das den Anfänger vor allem anderen abschreckende, geisttötende, zeitraubende und verwirrende Nachschlagen im Wörterbuch gibt es hier anfangs überhaupt nicht, und auch später nur in ganz geringem Maße und stufenweise fortschreitend; der Schüler hat unzählige Worte nicht durch das in jeder Beziehung unpraktische Nachschlagen, sondern auf ganz mühelose Weise gelernt, so daß ihm der Genuß der Lektüre nicht wie früher verekelt wird.

Soweit möglich, sollen auch Klassikerausgaben in entsprechender Weise hergestellt und in einem späteren Stadium von den Schülern benutzt werden; nur besteht hier die Schwierigkeit gegenüber den künstlich geschaffenen oder ausgewählten Übungsstücken, daß der Klassiker natürlich nicht ein stufenweises Fortschreiten des Textes vom Leichteren zum Schwereren berücksichtigt hat; es kann dies also nur in den Anmerkungen seitens des Herausgebers geschehen. Da das Lesen von Klassikern aber erst in einem sehr fortgeschrittenen Stadium zur Anwendung kommt, da ferner, wenigstens unter den Klassikern und ihren Werken, leichtere und schwerere ausgewählt werden können, wird sich dieser Nachteil kaum fühlbar machen.

Selbstunterricht.

Bisher ist stets Rücksicht darauf genommen worden, daß die Schüler von einem Lehrer geleitet und beaufsichtigt werden. Es braucht aber wohl kaum noch besonders hervorgehoben zu werden, daß, warum und wie sich dieses System zu einer Repetition und sogar zu einem Selbstunterricht ohne Kontrolle eines Lehrers vortrefflich eignet, da ja alle Bedingungen zum Selbstlernen und zur Selbstkontrolle gegeben sind.

Gehörübungen.

Das Hören und Verstehen der fremden Sprache, ohne sie in Druck oder Schrift vor sich zu sehen, ist sehr wichtig als Grundlage für die spätere Konversation; aber auch diese Übung darf nicht, wie es bis jetzt meistens geschehen, sprungweise, sondern nur in methodischer Stufenfolge gemacht werden; sie schließt sich zunächst dem oben beschriebenen Lesen, Übersetzen und Besprechen des fremden Textes aufs engste an.

Erste Stufe.

Der Lehrer läßt, nachdem er einen fremdsprachlichen Text in eingangs beschriebener Weise vollständig und genau mit den Schülern durchgegangen, die Bücher zumachen oder (noch besser) wegnehmen und zusammenlegen; dann liest er den ersten Satz in der fremden Sprache vor, und die Schüler müssen nun nach Gedächtnis und Gehör ihn zuerst nachsprechen, dann die wörtliche und hierauf die stilistisch richtige Übersetzung liefern. Darauf wird der Inhalt der Anmerkungen in derselben Weise verhört. Am Schlusse liest der Lehrer nochmals den fremdsprachlichen Text vor, um seine gute Aussprache als letzte dem Gedächtnis scharf einzuprägen.

Zweite Stufe.

In der zweiten Stufe bringt der Lehrer beim Verhören kleine Wortverstellungen innerhalb des Satzes an.

Dritte Stufe.

Diese Abänderung der Wortfolge bei gleichbleibendem Wortinhalte wird in größtmöglichem Maßstabe fortgesetzt.

Vierte Stufe.

Von da ab verwendet der Lehrer beim Verhör auch einzelne Worte, die nicht im Texte des betreffenden Satzes stehen, aber dem Schüler schon von anderwärts her wohl bekannt sind.

Fünfte Stufe.

Der Lehrer bringt nunmehr einzelne Worte an, die der Schüler überhaupt noch nicht kennt, aber aus dem Satzzusammenhange leicht erraten kann.

Sechste Stufe.

Die Zahl der dem Schüler unbekannten Worte wird vermehrt.

Folgende Stufen.

In den folgenden Stufen nimmt die Zahl der unbekannten Worte immer mehr zu.

Letzte Stufe.

Der Lehrer bringt beliebige Sätze zum Übersetzen in freier Rede vor, ohne Rücksicht darauf, ob und welche Worte und Redewendungen dem Schüler schon bekannt sind.

Als Regel halte man hierbei fest: Ganz unbekannte Worte sollen, nachdem der Schüler sie erraten oder der Lehrer sie gedeutet, sofort mit

Aussprache und Bedeutung an die Tafel geschrieben und vom Schüler in ein Heft in alphabetischer Reihenfolge eingetragen werden, damit der Gehörssinn durch den Gesichtssinn unterstützt und eine Repetition ermöglicht wird.

Für das Hörenlernen ist ein besonderes Buch nur für weniger geschickte Lehrer nötig, da ein einigermaßen praktisch veranlagter Lehrer dessen nicht bedarf. Natürlich darf dies Buch bloß für Lehrer erhältlich sein; für Schüler hätte es ja nur dann Wert, wenn sie daheim überhört werden könnten, was meistens nicht der Fall ist.

Fragen und Antworten.

Konversation.

Behufs zweckmäßiger Einleitung und Stufenfolge der Fragen und Antworten wird ein bloßer Anhang zu den einzelnen Übungsstücken des Lesebuches vielleicht genügen; besser aber ist ein besonderes Buch, dessen System demjenigen des Lesebuches analog eingerichtet ist.

Erste Stufe.

Erster Abschnitt. Zuerst werden die Fragen und Antworten über ein soeben durchgenommenes Stück des Lesebuches in der fremden Sprache vollständig mit Aussprachebezeichnung und Interlinearübersetzung angegeben, womöglich im engsten Anschluß an den Text des Lesebuches.

Zweiter Abschnitt. Im zweiten Abschnitte wird bei der Aussprachebezeichnung und Interlinearübersetzung das Bekannteste und Leichteste weggelassen.

Folgende Abschnitte. Die Aussprachebezeichnung und Interlinearübersetzung fällt stufenweise immer mehr weg.

Letzter Abschnitt. Im letzten Abschnitte steht bei Frage und Antwort nur mehr der reine Urtext der fremden Sprache.

Zweite Stufe.

Erster Abschnitt. In der zweiten Stufe werden im ersten Abschnitt bei den Antworten im fremdsprachlichen Texte teils einzelne Worte, teils grammatische Formen ausgelassen, welche der Schüler selbst zu ergänzen und in den Satz einzufügen hat.

Folgende Abschnitte. In der fremdsprachlichen Antwort fallen immer mehr Satzteile fort, die der Schüler zu ergänzen hat.

Letzter Abschnitt. Zuletzt steht von der Antwort auf die Fragen überhaupt nichts mehr im Buche, sondern der Schüler muß sie frei finden.

Dritte Stufe.

Sind so sämtliche Abschnitte der ersten und zweiten Stufe durchgenommen, dann folgt das Abfragen ohne Zuhilfenahme des Buches nach bloßem Gehör, zuerst ganz streng nach dem im Buche gegebenen und durchgenommenen Texte der Frage, dann mit Wortverstellung, später mit Worteinschiebung und schließlich ganz frei, genau so, wie es oben in dem Kapitel über „Gehörübungen“ beschrieben ist.

Vierte Stufe.

Die vierte Stufe bildet die freie Konversation, Toaste, Reden mit Zwischenrufen usw. bloß in fremder Sprache über beliebigen Stoff. Sehr dienlich sind fremdsprachliche Fragen und Antworten, Rede und Gegenrede der Schüler untereinander über selbstgewählte Stoffe, wobei der Lehrer nur die Kontrolle über die Richtigkeit des Gebotenen zu üben hat; dies dient zugleich zu seiner Entlastung von dem ermüdenden Selbstsprechen.

Das Buch mit Fragen und Antworten, das entweder besonders erscheinen oder dem Lesebuche angehängt werden kann, soll der Schüler möglichst bald in die Hand bekommen und durchnehmen, um tunlichst rasch das Denken und Sprechen in der fremden Sprache zu erlernen. Was den formellen und geistigen Inhalt anbelangt, so richtet sich derselbe zuerst nach dem vorhergehenden Lesebuche und den oben hierfür gegebenen Regeln; später folgt allmähliche und schließlich vollständige Emanzipation vom Stoffe des Lesebuches.

Schreib- und Diktierübungen.

Zuerst schreiben die Schüler einfach vom Buche oder von der Tafel den fremden Text ab; erst später folgt das Diktieren, wenn sie in ersterem genügend geübt sind.

Erste Stufe.

Der Text sowie die Fragen und die Antworten des Lesebuches und des Frage- und Antwortbuches werden streng wörtlich diktiert, von dem Schüler nach dem Gedächtnisse niedergeschrieben, ins Deutsche übersetzt und vom Lehrer oder von den Schülern selbst nach dem Buche korrigiert; das Ganze wird dann von den Schülern vorgelesen, von Lehrer und Schülern besprochen und zuletzt noch einmal der fremdsprachliche Text vom Lehrer verlesen (aus oben angeführten Gründen!).

Folgende Stufen und letzte Stufe.

In der zweiten und folgenden Stufe bis zur letzten werden an dem zu diktierenden Texte immer mehr Abänderungen gegenüber dem Buche vorgenommen, zunächst durch Wortverstellung, dann durch Einschiebung bekannter, später unbekannter Worte; schließlich wird ganz frei irgendwelcher Stoff diktiert, ohne Rücksicht darauf, ob und inwieweit er für den Schüler Bekanntes enthält.

Freie Stilübungen.

In ähnlicher Weise wird dann zum freien Schreiben in der fremden Sprache übergegangen; beim Diktieren oder Anschreiben an die Tafel oder im Buche werden immer mehr Worte, Flexionssilben, Satzteile und ganze Sätze weggelassen, bis der Schüler später nur mehr das Gerippe durch Schlagworte und schließlich bloß die Überschrift des zu bearbeitenden Themas (Briefe, Beschreibungen, Aufsätze usw.) bekommt. Schließlich hat er sich das Thema selbst zu wählen.

Der Schüler muß schließlich in der fremden Sprache ohne Hilfsmittel und ohne Übersetzung hören, sprechen, lesen, schreiben, fragen, antworten, korrigieren und erklären können, fast wie der Angehörige des

betreffenden Volkes. Ganz soweit wie dieser wird er es in der Schule ja nie bringen; aber das ist auch nicht notwendig.

Übersetzen von der Muttersprache in die fremde Sprache.

Erst ganz zuletzt, wenn der Schüler sämtliche Arten der Übertragung der fremden Sprache in die Muttersprache kennen gelernt und geübt, wenn er in der fremden Sprache zu lesen, zu schreiben, zu sprechen und zu denken gelernt hat, darf er daran gehen, umgekehrt von seiner Muttersprache in die fremde Sprache zu übersetzen; aber auch dann darf dies nur im langsamsten Tempo geschehen. Die frühere Methode, wonach gleich in den ersten Stunden mit dem Übersetzen von der Muttersprache in die fremde Sprache begonnen wurde, war ganz verfehlt; denn erstens wurde dadurch ganz unnötig eine Erschwerung und Abschreckung erzielt, wenn dies schwierigste Stück verfrüht und unvermittelt in Angriff genommen wurde; zweitens wurde das, was als das Unwichtigste zuletzt hätte durchgenommen werden sollen, unberechtigterweise an die erste Stelle geschoben, und drittens wurden dadurch die Idiotismen der Muttersprache, also bei deutschen Schülern die Germanismen, zu einer geradezu unausrottbaren Plage beim Übersetzen, selbst seitens begabter Schüler. Verfrüht war dies Beginnen, weil eben hierzu nicht nur mechanische Kenntnis des Wortschatzes und der Grammatik, sondern vor allem des Geistes der fremden Sprache notwendig ist; zu letzterem aber gehört langes Vertrautsein und gründliche Übung in derselben als Grundlage und Vorbedingung. Unvermittelt war dies Übersetzen, weil das sinnliche Hilfsmittel von Auge und Ohr fast ganz fehlte; es wurden höchstens ein paar kleine Sätze als Beispiele gegeben und dann sofort mit dem Übersetzen begonnen. Um wirklich praktische Ergebnisse ohne unnütze Erschwerung zu erzielen, muß vielmehr ein stufenweises Vorgehen analog demjenigen eingehalten werden, welches beim fremdsprachlichen Lesebuch beobachtet worden war.

Erste Stufe.

Erster Abschnitt. Auch hier soll der Schüler zuerst die Übersetzung lesen lernen, bevor er sie selbst betätigt; er soll zuerst die gelesene Übersetzung nachsprechen lernen, bevor er welche frei versucht. Der Schüler bekommt also ein Übungsbuch in die Hand, in dem der zu übersetzende Text der Muttersprache oben, darunter die Interlinearübersetzung und unter dieser die Aussprachebezeichnung steht. Erstgenannter soll doppelt so groß gedruckt sein wie jede der beiden anderen Zeilen. Obige Reihenfolge ist nötig, weil der Text der Muttersprache und der Übersetzung behufs Verstärkung des sinnlichen Eindrucks unmittelbar untereinander stehen müssen. Zuerst richtet sich die Wortstellung des deutschen Textes nach derjenigen der fremden Sprache, und es werden im deutschen Texte zwecks Lesung der richtigen Wortstellung Ziffern angebracht; ferner bietet im Anfang der deutsche Text eine rein wörtliche Übersetzung des fremden Textes auch da, wo dies im Deutschen keinen Sinn gibt; die richtige Reihenfolge und der sinngemäße deutsche Text wird in den Anmerkungen geboten, auf die ausdrücklich verwiesen wird. Später findet das umgekehrte Verhältnis statt; der fremdsprachliche Text richtet sich in der Wortstellung nach dem deutschen, aber durch Ziffern wird seine richtige Reihenfolge angegeben; schließ-

lich stehen beide in ihrer richtigen Reihenfolge, und es wird nur in den Anmerkungen auf den Unterschied der Wortstellung hingewiesen. Ebenso steht später oben im deutschen Texte die sinngemäße Übersetzung des fremden, während die wörtliche in den Anmerkungen gegeben wird. Auch sonst gilt hier das, was oben vom Übersetzen aus der fremden Sprache bemerkt wurde, sowohl für den Text als auch für die Anmerkungen. Im Anfang sollten insbesondere nur solche Worte und Sätze gebracht werden, die der Schüler schon früher einmal in der fremden Sprache kennen gelernt hatte. Zunächst wird man also einfach den in den ersten Unterrichtsstunden gegebenen fremdsprachlichen Text mit deutscher Übersetzung wieder lesen, nur diesmal in umgekehrter Reihenfolge, also zuerst den deutschen, dann den fremdsprachlichen Text. Später wird man irgendwelchen bereits bekannten fremdsprachlichen Text in verändertem Zusammenhange dazu verwenden usw.

Zweiter und folgende Abschnitte. Auf den zweiten und die folgenden Abschnitte ist analog alles das anwendbar, was für das Übersetzen in die Muttersprache gilt und oben bereits ausgeführt wurde. Vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend, werden allmählich nach mindestens einmaliger Bekanntschaft immer mehr die Aussprachebezeichnung sowie die grammatischen und lexikalischen Elemente (Flexionssilben und Worte) beim Drucke weggelassen, so daß der Schüler sie selbständig ergänzen muß.

Letzter Abschnitt. Der letzte Abschnitt bringt den reinen Text der Muttersprache, den der Schüler ohne Aussprachebezeichnung, Interlinearübersetzung und Anmerkungen in die fremde Sprache übersetzen muß; doch werden von ihm nur solche Worte und grammatische Formen zu wissen verlangt, die ihm bereits aus der bisherigen Lektüre bekannt und genau in dieser Form und Satzzusammenstellung früher vorgeführt worden sind. Zur Sicherung für Gedächtnisschwache dient auch hier ein genau spezifiziertes alphabetisches Inhaltsverzeichnis am Schlusse.

Zweite und folgende Stufen.

Hier muß der Schüler lernen, allmählich auch solche Worte und grammatischen Formen zu gebrauchen, welche ihm bisher nicht in dieser Form, diesem Zusammenhange oder überhaupt nicht vorgeführt worden waren, mit Benutzung zuerst eines Speziallexikons nebst Anmerkungen, später eines gewöhnlichen Taschenwörterbuches, hierauf eines mittleren und schließlich eines großen Lexikons.

Zu beachten ist: bei dem stufenweisen Vorgehen entscheidet hier nicht bloß die Leichtigkeit bzw. zunehmende Schwierigkeit der Worte des lexikalischen Teiles, sondern auch der Formen, Wortverbindungen und Wortstellungen des grammatikalischen Teiles.

Druck- und Schreibschrift.

Was oben von dem Gebrauche der Druck- und Schreibschrift, Transkription usw. bemerkt wurde, gilt im allgemeinen auch hier, nur mit dem Unterschiede, daß hier im gedruckten Texte der fremden Sprache der Gebrauch der Schreibschrift bedeutend überwiegen soll, namentlich im Anfange, um das Auge des Schülers möglichst gründlich daran zu gewöhnen. Ganz besonders ist dies natürlich zu beherzigen bei denjenigen Sprachen,

die eine dem deutschen Schüler noch ganz unbekannte Schreibschrift besitzen, wie beim Griechischen, Russischen, Hebräischen usw.

Geistiger Inhalt.

Auch hier ist das bereits oben Bemerkte zu beachten. In der letzten Stufe werden hier die schwierigsten Stücke, gut stilisierte deutsche Meisterwerke unserer Klassiker in Prosa und Poesie in die fremde Sprache frei übersetzt.

Unterrichtsweise.

Das, was oben über die Unterrichtsmethode dargetan wurde, gilt hier ebenfalls. Auch hier muß zuletzt der richtige fremdsprachliche Text vom Lehrer noch einmal gelesen werden.

Analog findet ferner alles das Anwendung, was oben vom Hörenlernen, Fragen und Antworten, Diktieren usw. entwickelt worden ist.

Der Schlüssel zu den betreffenden Übungsbüchern darf natürlich nur an Unterrichtsleiter oder Privatgelehrte gegen Ehrenwort abgegeben werden, um einen Mißbrauch seitens der Schüler zu verhüten, der den ganzen Unterrichtszweck vereiteln würde.

Reihenfolge der Übungen.

Das Vertrautwerden des Schülers mit der fremden Sprache geschieht wohl am zweckmäßigsten in nachstehender Reihenfolge:

Den Anfang macht die zuerst beschriebene Lektüre des fremden Textes und die Übersetzung desselben in die Muttersprache.

Als Zweites kommt dann die Lektüre von Fragen und Antworten in der fremden Sprache und Übersetzen derselben in die Muttersprache, dann allmähliches selbständiges Finden der fremdsprachlichen Antwort ohne vorliegenden fremdsprachlichen Text.

An dritter Stelle folgt Diktieren in der fremden Sprache und schriftliches Übersetzen des Diktates in die Muttersprache, woran sich allmählich das selbständige Schreiben, die freien Stilübungen in der fremden Sprache anschließen.

Als Viertes kommt das Hören in fremder Sprache und mündliches Übersetzen in die Muttersprache dazu.

Es empfiehlt sich, die Reihenfolge der Übungen in obiger Weise innezuhalten, weil der sinnliche Eindruck durch das Gehör bei der ersten und zweiten Übungsart auch noch durch die gegebene Druckschrift, bei der dritten bloß durch die Vermittelung der eigenen Schrift des Schülers unterstützt wird, während bei letztgenannter Übung die Unterstützung durch den Gesichtssinn ganz fehlt; so ergibt sich der Übergang vom Leichteren zum Schwereren ganz von selbst.

Doch läßt sich über die Reihenfolge der unter zweitens bis viertens genannten Übungen unter sich wohl streiten; vielleicht empfiehlt sich auch anstatt streng zeitlicher Trennung ein Abwechseln dieser Übungen untereinander.

Die Beziehungen zwischen der fremden und der Muttersprache lernt also der Schüler bisher nur durch Übersetzen von der fremden in die Muttersprache kennen; erst wenn er sich darin einen großen Grad von

Sicherheit angeeignet hat, kann an fünfter und letzter Stelle an das Übersetzen von der Muttersprache in die fremde gedacht werden.

Den eigentlichen Schluß können Übersetzungen von einer fremden Sprache in eine andere, ebenfalls fremde Sprache bilden, zuerst von der erst neu erlernten in eine schon ganz geläufig gewordene, nachher umgekehrt. In bezug auf Methode und Hilfsmittel des Unterrichtes ist alles das analog anzuwenden, was für das Übersetzen in die und aus der Muttersprache gilt.

Besondere Hilfsmittel.

a) Abbildungen. Schon jetzt werden von den Lehrern häufig Bilder, Metall- oder Holzfiguren usw. zum Unterrichte in der fremden Sprache verwendet, damit der Anschauungsunterricht auch hier zu seinem Rechte kommt. Das wäre an sich nur zu billigen und zu empfehlen, wenn nur nicht auch hier die bisherige Anwendung dieser Hilfsmittel größtenteils eine verfehlte wäre. So wie es jetzt betrieben wird, wird dies Hilfsmittel erstens zu unvermittelt angewandt, und zweitens ohne die Möglichkeit, daß das Gelernte vom Schüler für sich allein wiederholt werden kann.

Es sind daher auf die Schulbilder usw. Zettel unter jedem Gegenstand und seiner Hauptteile zu befestigen, welche die Bedeutung des bildlichen Gegenstandes, die Aussprachebezeichnung und die Übersetzung des betreffenden Wortes enthalten. Für die Bilder werden zuerst nur ganz einfache Gegenstände, dann zusammengesetzte und schließlich ganz komplizierte verwendet, z. B. ein Stein, eine Blume, das Schulzimmer, ein Haus, eine Landschaft, eine Dampfmaschine, ein Veloziped, ein Tier, eine Kleidung mit allen ihren Teilen bis ins einzelnste. Nach gründlicher Durchnahme werden die Zettel entfernt und durch solche ersetzt, welche nur das fremde Wort ohne Aussprachebezeichnung oder Übersetzung enthalten. Schließlich fallen die Zettel ganz weg, und der Schüler hat nach dem Gedächtnisse die einzelnen Gegenstände und ihre Teile zu benennen.

Dazu gehören auch noch alphabetische Inhaltsverzeichnisse, in denen alle benannten Gegenstände des Bildes nach Bedeutung, Aussprache und Übersetzung aufgeführt sind, nebst entsprechenden Anmerkungen.

Bei der zweiten Stufe fällt die Aussprachebezeichnung und Übersetzung weg, in der dritten das Inhaltsverzeichnis selbst. Erst wenn der Schüler diese Stufenfolge durchgemacht hat, bekommt er Bilder zu Gesicht, in denen er die Bedeutung der Gegenstände und ihrer Teile vom Lehrer erklärt hört bezw. erraten muß, ohne sie vorher gelesen zu haben.

Um dem Schüler eine Wiederholung zu Hause zu ermöglichen, ohne welche der beste Schulunterricht fast fruchtlos bleibt, sind ihm Nachbildungen in die Hand zu geben, welche bezüglich ihres Inhaltes und Bedeutung Aussprachebezeichnung und Übersetzung der einzelnen Gegenstände aufgedruckt zeigen. In einer weiteren Stufe wird Aussprachebezeichnung und Übersetzung weggelassen, schließlich auch das fremdsprachliche Wort selbst. Die früher gebrauchten Bilder werden eingesammelt. Dagegen verbleibt dem Schüler zu dem Bilde ohne jede Bezeichnung ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis mit Bedeutung, Aussprachebezeichnung und Übersetzung aller aufgeführten Einzelheiten und Anmerkungen; auf dies

Inhaltsverzeichnis wird im Bilde selbst nur durch aufgedruckte Ziffern hingewiesen. So hat der Schüler stets die Möglichkeit selbständigen Lernens und selbständiger Repetition ohne den Lehrer. Will man noch weiter gehen, so kann man auch noch die Ziffern auf den Bildern weglassen und die Erklärung bloß im zusammenhängenden Texte geben. Bezüglich des erläuternden Textes zu den Bildern gilt das über die Fragen und Antworten Ausgeführte.

Nach der Methode Gouin soll nicht das Substantivum, sondern das Verbum, nicht der Gegenstand, sondern die Tätigkeit den Hauptgegenstand des Anschauungsunterrichtes bilden. Da müßte eben der Lehrer das Verb nebst Aussprache und Übersetzung, später allmählich ohne diese (wenn es nicht im Buche dargestellt ist), an die Tafel und in ein Heft schreiben lassen, während Lehrer und Schüler die betreffende Tätigkeit ausüben. Nur so kann diese Methode dauernden Wert haben; anderenfalls verfliegt der Eindruck bald größtenteils.

Natürlich muß darauf hingearbeitet werden, daß die Schüler sich allmählich von den Bildern usw. emanzipieren, aber wie immer, nur Schritt für Schritt.

b) Spaziergänge. Außer der Bezeichnung der Gegenstände, welche sich am Schüler und Lehrer selbst befinden oder im Schulzimmer oder von dort aus betrachtet werden können, sind zur Kenntnis der Bezeichnung von Stoffen, Pflanzen, Tieren, Werkzeugen, Naturerscheinungen und menschlichen Beschäftigungen oftmalige Spaziergänge nicht nur nützlich, sondern direkt notwendig. Denn von vielem, was der Schüler im Buche oder auf Bildern sieht, hat er nicht einmal die deutsche Bezeichnung gekannt, weil er von dem betreffenden Gegenstande oder dem Vorgange noch nie etwas gesehen oder gehört oder ihn nicht beachtet oder keine Erklärung dafür gefunden hat. Bei Spaziergängen innerhalb des eigenen Landes, das fast nichts Fremdsprachliches bietet, ist hier freilich ein stufenweises Vorgehen sehr schwierig, aber doch nicht ganz unmöglich. Man zeige den Schülern zunächst die Gegenstände, deren Bezeichnung sie im Texte des Übungsbuches und in den Bildern bereits gesehen haben. Der Schüler muß sich dabei entsprechende Notizen machen. Ferner wird er auf alle fremdsprachlichen Inschriften über und in Läden, Warenauslagen, Plakaten usw. hingewiesen und diese erklärt. Solche Inschriften finden sich selbst in den abgelegensten und kleinsten Landstädten. Dann erst werden den Schülern auch solche Gegenstände gezeigt und in der fremden Sprache benannt, deren Benennung ihnen weder durch Inschriften noch durch frühere Bezeichnung in Büchern oder Bildern bekannt ist.

c) Lernen von Fremden. Das beste Mittel zur Erlernung einer fremden Sprache, namentlich in bezug auf das Sprechen, ist zweifellos der Aufenthalt im fremden Lande selbst. Da dies aber nur wenigen auf längere Zeit möglich ist, soll man wenigstens im Inlande keine Gelegenheit versäumen, die Sprache von Eingeborenen zu hören. Man suche Konversation mit gebildeten Ausländern, deren Aussprache keinen Anlaß zu Bedenken gibt, in Familien, Vereinen, Gasthäusern, auf Reisen usw., soviel wie möglich den Schülern zu verschaffen, um ihr Ohr und ihre Zunge an die reine Aussprache der Fremden zu gewöhnen. Zu schriftlichem Verkehr

mit Korrektur etwaiger Fehler bieten die internationalen Korrespondenz-gesellschaften gute Gelegenheit (auch für Schüler).

In der Schweiz ist es seit längerer Zeit Sitte, daß deutsche und französische Eltern in den Schulferien ihre Kinder gegenseitig austauschen, so daß diese die fremde Sprache in Familien, im Verkehr mit anderen Kindern lernen. Auch sonst ist die Unterbringung von Schülern in Lehrers-, Pfarrers- oder sonstigen gebildeten Familien innerhalb des fremden Sprachgebietes sehr zu empfehlen, namentlich wenn sie dabei mit fremdsprachlichen Altersgenossen verkehren können. Dagegen hat die Unterbringung von mehreren deutschen Schülern zusammen in einem Pensionate, sei es im Inlande oder im Auslande, zwecks Spracherlernung keinen großen Wert. Trotz der strengsten Vorschriften, Verbote und Strafen werden die Schüler unter sich immer wieder ganz unwillkürlich sich ihrer Muttersprache bedienen und sonst nur das in der fremden Sprache sprechen, was sie unbedingt sprechen müssen, also sehr wenig. Kein Befehl, kein Zwang, keine Strafe kann eben die Anreizung ersetzen, die der freiwillige Verkehr mit fremdsprachlichen Altersgenossen bietet.

Als ein Mittel, die fremde Sprache in ihrer Reinheit zu vernehmen, gilt das Anhören von Theaterstücken, deklamatorischen Vorträgen usw. Es hat aber sehr wenig Wert, wenn es unvermittelt geschieht. Es muß vielmehr der fremdsprachliche Text vorher von dem Schüler möglichst genau durchstudiert werden, falls er in der fremden Sprache noch nicht bewandert genug ist, mit Hilfe eines Wörterbuches. Es ist ihm wohl auch von Nutzen, wenn er den Text mitnimmt und beim Anhören vergleicht; doch wird dadurch der Genuß an dem geistigen Inhalte etwas beeinträchtigt, so daß man dies möglichst bald und viel einschränken soll. Unerläßlich aber ist, daß bald nach dem Anhören der Text nochmals von dem Schüler durchgegangen wird. Wenn er so dasselbe Stück durch lautes Lesen vorbereitet, durch Anhören in reiner Aussprache in sich aufgenommen und dann nochmals durch lautes Lesen wiederholt hat, wird er in phonetischer, grammatikalischer und lexikalischer Hinsicht den größten Vorteil daraus ziehen. Diese Gelegenheit sollte deshalb niemals versäumt werden.

Praktische Ausarbeitung.

Es läge nunmehr nahe, obige theoretische Ausführungen in die Praxis umzusetzen durch Ausarbeitung von entsprechend eingerichteten Büchern für das Englische, Französische, Italienische usw. Indessen fehlen dem Verfasser dieses Aufsatzes sowohl die Zeit als auch die speziellen Fachkenntnisse; er als Laie muß daher diesen Teil der Aufgabe den dazu berufenen Fachmännern, den Philologen, überlassen; es genügt für ihn vollkommen, die erste Anregung für die Fachmänner gegeben zu haben. Es würde ihn mit größter Genugtuung erfüllen, wenn sich möglichst bald fähige Philologen hierfür finden und mit ihm in Verbindung setzen würden. Natürlich müßte bei der Ausarbeitung noch genaue Differenzierung vorgenommen werden zwischen den Büchern zum Selbst-, Einzel- und Klassenunterricht, bezüglich der Altersstufen, sprachlichen und sonstigen Vorkenntnissen usw., bezüglich des Unterschiedes zwischen Lehrer- und Schülerausgaben usw. Hier konnten nur die allgemeinen Grundgedanken gegeben werden, die im Einzelfall oft bedeutende Abänderungen erfahren müßten.

Jetziger Notbehelf.

Solange keine praktische Ausarbeitung der entsprechenden Lehrmittel auf Grundlage dieses Systems vorliegt, ist es angezeigt, wenigstens auf Grundlage des jetzt schon vorhandenen Materials sich eine möglichst praktische Methode einzurichten. Man schaffe sich für die betreffende Sprache zunächst einen kleinen Sprachführer an, hauptsächlich für die Aussprache, und lese ihn durch. Für das Englische gibt es diesbezüglich ein vortreffliches kleines Büchlein: „The Beginner". Dann kaufe man sich eine möglichst ausführliche systematische Grammatik, die mit Beispielen und einem guten systematischen und alphabetischen Inhaltsverzeichnisse versehen ist. Diese Grammatik lerne man nicht etwa auswendig, sondern lese sie bloß einmal durch, um ungefähr zu wissen, wo die einschlägigen Regeln zu finden sind. Als erstes Übungsbuch zu wirklichem Studium, nicht zum bloßen Durchlesen, benutze man ein Buch oder eine Zeitschrift mit Interlinearübersetzung (womöglich auch Aussprachebezeichnung). Für die englische, französische und italienische Sprache gibt es u. a. eine diesbezügliche Zeitschrift unter dem Titel: Repeater, Répétiteur und Ripetitore. Man studiere ein solches Werk so lange als möglich, lasse sich darin überhören oder überhöre sich selbst, indem man die Übersetzung mit einem Papierstreifen überdeckt. Schreiben und Korrigieren erfolgt in analoger Weise. Nach einiger Zeit wird man die gebräuchlichsten Worte und Redewendungen der fremden Sprache ganz von selbst kennen. Hierauf nehme man solche Werke, in denen die Übersetzung nicht mehr unmittelbar unter dem Worte steht, sondern unten in besonderen Anmerkungen enthalten ist, und zwar nur mehr für die ungebräuchlichen und schwierigen Worte. Hier fängt der Schüler schon an, selbständig zu übersetzen, da ihm nur mehr ein Teil der Worte und Redewendungen erklärt wird. Als Muster dieser Art ist für die italienische Sprache die Lernzeitschrift „Settimana" zu empfehlen. Für Fortgeschrittenere in der französischen Sprache wäre in dieser Hinsicht die Ausgabe von Voltaires Charles Douze von Thibaud zu erwähnen.

Nach entsprechend langem Studium von Werken obiger Art nehme man Bücher, welche reinen Urtext, aber daneben noch ein Speziallexikon nebst Anmerkungen enthalten. Als Musterbeispiel hierfür wurde bereits oben die Sammlung französischer und englischer Schulausgaben im Verlage von Velhagen & Klasing, herausgegeben von Direktor A. Benecke, empfohlen.

Erst hierauf versuche man einen möglichst leichten Urtext bloß mit Hilfe eines Taschenwörterbuches zu übersetzen, später einen solchen, zu dessen Verständnis man eines mittleren Lexikons bedarf, und zuletzt einen solchen, zu dessen Bewältigung man ein großes Lexikon nötig hat.

Schließlich versuche man den fremdsprachlichen Urtext ohne jedes Hilfsmittel in die Muttersprache zu übersetzen, indem man den Sinn der nur noch wenigen unbekannten Worte aus dem Zusammenhange zu erraten sucht. Man nehme hierfür zunächst fremdsprachliche Abhandlungen über einen Gegenstand, über den man vorher bereits in der Muttersprache Abhandlungen gelesen hat, z. B. Artikel fremdsprachlicher Zeitungen über Ereignisse, die man bereits in deutschen Zeitungen verfolgt hat, fremdsprachliche Lehrbücher über einen Stoff, den man schon aus deutschen Lehrbüchern kennt, fremdsprachliche Zeitungsinserate und Prospekte über

Produkte, deren Anpreisung man schon in deutscher Sprache gelesen. Erst ganz zuletzt gehe man zu völlig unbekannten Gebieten über. Bezüglich fremdsprachlicher Klassiker hat man ja Gelegenheit zur Unterstützung oder nachheriger Selbstkontrolle bezüglich der Übersetzung, indem man sich neben dem fremdsprachlichen Texte die überaus billigen deutschen Ausgaben von Reclam, Meyer usw. anschafft, sofern sie wirklich gut übersetzt sind. Alle anderen Hilfsmaterialien und -Mittel wende man an unter sinngemäßer Benutzung der oben angegebenen Grundsätze und Regeln. Erst nachdem man im Lesen und Verstehen der fremden Sprache und im Übersetzen in die Muttersprache mündlich und schriftlich einen hohen Grad der Geläufigkeit erreicht hat, gehe man an das Übersetzen von der Muttersprache in die fremde. Man bereitet dies dadurch vor, daß man möglichst viel und lange zuerst deutsche Übersetzungen eines bereits gründlich durchgenommenen fremdsprachlichen Textes und hierauf diesen selbst laut liest. Dann wird der fremdsprachliche Text mit Papierstreifen überdeckt (bei der Interlinearübersetzung) bzw. weggelegt, und man versucht aus dem Gedächtnisse die Rückübersetzung in die fremde Sprache. Im gedruckten fremdsprachlichen Texte hat man dabei Gelegenheit zu steter Selbstkontrolle. Die oben genannten Interlinearübersetzungen der Zeitschrift Repeater, Répétiteur und Ripetitore sowie die deutschen Übersetzungen von Reclams und Meyers Bibliothek in Verbindung mit billigen fremden Klassikerausgaben (Tauchnitz) geben hierfür ein treffliches Hilfsmittel. Erst wenn man hinreichend die Rückübersetzung in einen fremdsprachlichen Text geübt hat, den man schon einmal gelesen und gehört hat, versuche man es, einen noch unbekannten fremdsprachlichen Text durch Übersetzung aus der Muttersprache herzustellen, zunächst mit Hilfe von ausführlichen Anmerkungen, Speziallexikon usw., schließlich ohne alle Hilfsmittel, analog den oben angegebenen Grundsätzen und Regeln. In obengenannten Lernzeitschriften werden solche deutsche Übersetzungsstücke mit der Lösung in der nächsten Nummer gegeben, so daß man ohne Lehrer sich selbst korrigieren kann. Wenn auch das Ergebnis, das einmal nach praktischer Ausarbeitung des vorliegend gebotenen Systems zweifellos erzielt werden wird, mit den bisher vorhandenen mangelhaften Hilfsmitteln bei weitem nicht erreicht werden kann, so dürfte doch obiger Fingerzeig schon jetzt manchem wertvoll sein, der infolge unpraktischer Anwendung der bis jetzt gegebenen Hilfsmittel noch viel weniger Erfolg gehabt hat.

Nachhilfeunterricht.

Es erübrigt noch, ein Wort über den jetzigen Nachhilfeunterricht und seine Reform zu sprechen. Bei Schülern, die hinter dem Durchschnitt der Klasse zurückbleiben, wird meistens ein Hauslehrer angestellt und diesem zur Aufgabe gemacht, vor allem bei den Hausarbeiten zu unterstützen. Der Erfolg ist auch anfangs ein großer; alles, Eltern, Klassenlehrer und Schüler sind erfreut und verwundert, daß plötzlich die Hausaufgaben so tadellos und fehlerfrei ausgearbeitet werden, und der Hauslehrer empfängt darob hohes Lob. Aber bald zeigt es sich, daß der glänzende Erfolg ein bloßer Scheinerfolg gewesen, denn sobald der Schüler im Examen oder gar im Leben ohne Hilfe des Lehrers sein Können zeigen soll, muß in den weitaus meisten Fällen der Zusammenbruch erfolgen. Der Schüler hat ja dadurch, daß der

Hauslehrer alle seine Arbeiten mit ihm machte, bevor er sie in der Schule verwertete, jedes Gefühl für die eigene Verantwortlichkeit und, da der Hauslehrer ihm alles zeigte, jede geistige Selbständigkeit verloren; durch die Mithilfe des Hauslehrers wurden Eltern und Klassenlehrer nur über die geistigen Anlagen und wirklichen Fortschritte des Schülers getäuscht.

Erster Grundsatz beim Nachhilfeunterricht soll sein: Eltern, Erzieher und Nachhilfelehrer sollen nie dem Schüler dazu helfen, seine Hausaufgaben für die Schule vorzubereiten, sondern sollen dies stets der eigenen Verantwortung und dem selbständigen Denken des Schülers überlassen. Eine Ausnahme hiervon darf nur in ganz vereinzelten Fällen gemacht werden; hierzu gehört z. B., daß das von dem Schüler selbständig für die Schule auswendig Gelernte vom Hauslehrer überhört und hierbei falsche Aussprache und Betonung korrigiert wird. Hierzu gehört ferner, daß man den Schüler dazu anhält, für alle ihm aufgegebenen schriftlichen Arbeiten, namentlich Übersetzungen, sofort ein Konzept anzufertigen; er soll dies Konzept dann liegen lassen, am Tage vor der Ablieferung nochmals durchsehen, selbständig auskorrigieren und ins Reine schreiben. Er wird hierbei selbst viele Fehler entdecken, die ihm beim ersten Aufsetzen entgangen sind. Für alle schriftlichen Hausarbeiten und Schulprobearbeiten soll der Schüler nicht bloß ein Konzept machen, sondern dies auch in der Schule nach dem Vortrage des Lehrers auskorrigieren; wo dies nicht geschieht, soll der Hauslehrer das Konzept nachkorrigieren. Dieses dient dann dem Schüler zur Repetition. Der Nachhilfelehrer soll nämlich mit dem Schüler nicht etwa die neuen Aufgaben durchgehen, die dieser erst zu fertigen hat, sondern nur das repetieren, was schon in der Schule verhört, verlesen und korrigiert worden ist. Meistens ist der Grund des Zurückbleibens des Schülers in der Klasse darin zu finden, daß derselbe die Anfangsgründe des betreffenden Unterrichtsgegenstandes entweder überhaupt noch nicht erfaßt oder bereits wieder vergessen hat. Viele Hauslehrer glauben dem dadurch abzuhelfen, daß sie den Schüler die Grammatikregeln und Wörter auswendig lernen lassen und sie verhören. Nach ziemlicher Mühe auf beiden Seiten geht die Sache auch vonstatten; der Lehrer ist von dem Erfolge sehr befriedigt und — der Schüler macht bei der ersten Probearbeit in der Schule, wo er die Regeln praktisch anwenden soll, vollständig Fiasko. Auch hier soll eben nicht die Theorie, sondern die Praxis maßgebend sein.

Der Hauslehrer muß vielmehr alle Übersetzungsstücke des betreffenden Schulbuches sowohl in der fremden als auch in der Muttersprache haben. Kann er sie sich nicht durch Kauf eines Schlüssels oder durch die korrigierten Konzepte des Schülers oder sonstwie verschaffen, so muß er hier eben selbst übersetzen. Er beginnt nun den Unterricht damit, daß er den Schüler lesen läßt und zwar zunächst den fremdsprachlichen Text und dann die deutsche Übersetzung; hierauf läßt er nochmals den fremden Text lesen und den Schüler die Übersetzung in die Muttersprache selbst finden. Später muß der Schüler denselben fremdsprachlichen Text hören und nach dem Gehör niederschreiben; nachdem das Geschriebene vom Lehrer korrigiert worden, muß es vom Schüler schriftlich übersetzt werden. Hierauf übersetzt der Schüler bloß nach dem Gehör direkt mündlich von der fremden in die Muttersprache. Auch hier wird jeder fremdsprachliche Satz am Schlusse noch einmal von dem Lehrer laut vorgetragen, damit dem Schüler dessen

gute Aussprache am stärksten im Gedächtnisse bleibt. Alles, was oben über Abänderungen am Texte, über den Übergang vom Bekannten zum leichten, dann zum schweren und schwersten Unbekannten bemerkt wurde, gilt auch hier. Macht der Schüler grammatikalische oder lexikalische Fehler, dann werden die betreffenden Stellen in Grammatik und Lexikon nachgeschlagen, durchgelesen (aber nicht etwa mechanisch auswendig gelernt!) und erklärt; hierauf wird der betreffende Übersetzungstext so lange dem Schüler vorgelesen und von diesem nachgesprochen, bis es fehlerfrei gelingt. Solange der Schüler nicht imstande ist, vollkommen fehlerfrei das Gelesene und Gehörte zu übersetzen, darf nicht weitergegangen werden. Erst wenn beim Übersetzen von der fremden Sprache in die Muttersprache vollkommene Fertigkeit erzielt ist, kann an das Umgekehrte, das Übersetzen vom deutschen in die fremde Sprache, gegangen werden. Es wird hier derselbe Text zuerst deutsch, dann fremdsprachlich verlesen usw. usw., analog der oben angegebenen Weise.

Wenn ein großes Arbeitspensum mit dem Schüler nachzuholen ist, damit er die Durchschnittskenntnisse seiner Klasse erreicht, kann freilich nicht alles das auf diese Weise repetiert werden, was in der Schule durchgenommen wurde. Es muß dann eben kursorisch verfahren und bloß das Wichtigste durchgenommen werden, bis der Schüler auf dem Laufenden ist. Dann wird immer dasjenige auf obige Weise repetiert, was der Schüler früher selbständig für die Schule bearbeitet und unmittelbar oder ein paar Tage vorher in der Schule durchgenommen und korrigiert hatte. So dient diese Repetition auch zur steten Kontrolle der Fortschritte, die der Schüler in der Schule selbst gemacht hat.

Nach diesem Systeme werden sich in den ersten paar Tagen, vielleicht auch Wochen, freilich noch keine merklichen Fortschritte bei dem Schüler einstellen, dafür aber später um so sicherer und von dauerndem Erfolge, während bei der eingangs beschriebenen verfehlten Methode das Umgekehrte der Fall ist: anfangs glänzender (Schein-) Erfolg, später um so sichereres und dauerndes Fiasko. Nach vorliegendem System muß jeder Schüler die fremde Sprache über kurz oder lang beherrschen lernen, wenn er nicht geradezu geistig schwachsinnig ist. Und wenn dann die Hausaufgaben immer besser und allmählich vollkommen fehlerfrei gelöst werden, so ist dies ein wirklicher, sicherer und dauernder Fortschritt, weil der Schüler sie ja ohne jede direkte Hilfe in vollkommener geistiger Selbständigkeit bearbeitet hat. Dann kann der Erfolg auch bei den Schulprobearbeiten nicht ausbleiben.

Der Verfasser dieses Aufsatzes ist sich recht wohl bewußt, daß ein großer Teil der Hauslehrer dieses System nicht befolgen kann, auch wenn er es billigt. Denn die meisten Hauslehrer sind arme Teufel, die sich einfach nach den Wünschen der betreffenden Eltern richten müssen, und die Eltern wünschen möglichst unmittelbaren Erfolg bei den Hausaufgaben, wenn es sich auch später nur als ein Scheinerfolg herausstellt. Aber in allen Fällen, wo es dem Nachhilfelehrer möglich ist, sollte er sich von der veralteten und verfehlten Methode emanzipieren und zu dem modernen, praktischen System übergehen.

Reihenfolge der Sprachen.

Es ist hier nicht der Ort, auf den langwährenden Streit zwischen den Anhängern der klassischen und denen der modernen Sprachen einzu-

gehen und die fast unübersehbare Literatur dieser Streitfrage um eine weitere Abhandlung zu vermehren. Aber das eine muß unbedingt hervorgehoben werden, selbst wenn man voll und ganz auf dem Boden der klassischen Bildung, der humanistischen Studien stehen bleibt.

Die Reihenfolge, in der jetzt die klassischen und modernen Sprachen auf den Gymnasien und Realgymnasien gelehrt werden, ist eine ganz verfehlte und trägt nur dazu bei, dem Schüler die Sache unnötig zu erschweren. Der Verfasser hat z. B. auf einem bayerischen Gymnasium nach ziemlich notdürftiger Kenntnis des Neuhochdeutschen durch die Elementarschule zuerst Lateinisch, dann Griechisch, hierauf Französisch, später Italienisch (fakultativ), dann erst zum Schlusse Englisch (fakultativ), Mittel- und Althochdeutsch gelernt. Auf den Gymnasien anderer deutscher Staaten wird die Reihenfolge mit unwesentlichen Abänderungen wohl dieselbe sein; diese Reihenfolge bedeutet eine ungebührliche Vernachlässigung der Muttersprache und ihrer geschichtlichen Entwickelung, einen ungeheuren Sprung über zwei Jahrtausende hinweg auf eine in jeder Beziehung fernliegende Sprach- und Kulturperiode zurück unter Auslassung jedes sprachlichen und kulturellen Mittelgliedes; denn bei diesem ganz unvermittelten Übergang von der Sprache und dem Geiste Goethes und Schillers auf die Sprache und den Geist Ciceros und Horazens wird die ganze dazwischenliegende Sprach- und Kulturperiode des ausgehenden Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit einfach übersprungen, ohne daß der Schüler auch nur eine Ahnung von den Gesetzen der Entwickelung und der Geschichte seiner eigenen Muttersprache, geschweige denn einer anderen ebenfalls modernen Sprache hat. Praktisch hat die Einhaltung dieser Reihenfolge auch noch den großen Nachteil, daß ein zahlreiches geistiges Proletariat herangezogen wird. Denn diejenigen, welche vor dem Bestehen des Gymnasialabsolutoriums oder gar schon vor der Einjährigenprüfung aus irgendwelchen Gründen genötigt sind, das Gymnasium zu verlassen — und das ist tatsächlich weitaus die Mehrzahl — sind für das Leben ganz unausgerüstet. Ihre nur notdürftig erlangte Kenntnis der klassischen Sprachen nützt ihnen im praktischen Leben gar nichts, solange sie nicht das Reifezeugnis haben, und in idealer Beziehung haben sie ebensowenig etwas davon, da sie noch lange nicht tief genug in die klassischen Sprachen eingedrungen sind; in den modernen Sprachen haben sie noch keine oder nur die allerdürftigsten Kenntnisse; in den Naturwissenschaften sind sie fast ganz unwissend. So stehen sie weit hinter denjenigen ihrer Kameraden zurück, welche in der gleichen Zeit die Handelsschule oder Realschule verlassen, und vermehren die Armee verfehlter Existenzen. Da aber, wie bemerkt, diese Gymnasiasten die Mehrzahl bilden gegenüber denjenigen, welche es bis zum Universitätsstudium bringen, sogar weit mehr als den Durchschnitt derselben darstellen, so ist hier Abhilfe dringend geboten. Zur Verteidigung der gegenwärtigen Reihenfolge wird meistens folgendes aufgeführt: Unsere moderne europäische Kultur hat die klassische zur Grundlage, folglich muß der Schüler erst diese Grundlage kennen lernen. Die fremden modernen Sprachen, welche der Schüler lernen soll, stammen in mehr oder minder hohem Grade vom Lateinischen ab; sie haben dieses zur Grundlage. Auch dies ist ein Grund, das Lateinische zuerst zu lernen.

Da aber wieder die klassische Kultur der Griechen und Römer auf der Grundlage einer noch älteren Kultur beruht und deren Sprache von

einer noch älteren Sprache abstammt usf. usf., so müßte man folgerichtig nach diesem Grundsatze die Schüler zuerst mit dem Affenmenschen-, dem Stein- und Bronzezeitalter usw., dann dem Sanskrit, Altägyptisch und Hebräisch, dann dem Griechischen, dann dem Lateinischen, hierauf mit den mittelalterlichen romanischen Sprachen, dann mit dem modernen Italienisch, Französisch und Englisch und erst ganz zuletzt mit ihrer eigenen Muttersprache, dem Neuhochdeutschen, bekannt machen; denn derart ist ungefähr der Gang der Kultur- und Sprachentwickelung von Grundlage zu Grundlage bis zur modernen deutschen Zivilisation des 20. Jahrhunderts. Sollte man im Ernste einen Versuch dieser Art wagen, diese notwendige Folgerung obigen Grundsatzes ziehen? Man braucht diese Frage nur aufzuwerfen, um sie sofort zu verneinen; denn der Unsinn der Bejahung liegt auf der Hand. Diejenigen, welche solche Grundsätze aufstellen, ohne an die ganz unsinnigen, aber geradezu notwendigen Folgerungen daraus zu denken, verwechseln eben zwei Dinge, die nichts miteinander zu tun haben, nämlich den Entwickelungsgang der Sprachen und die Reihenfolge ihrer Erlernung. Ein Vergleich wird dies klar machen. Die Sprachen fließen freilich fort und entwickeln sich ähnlich wie der Fluß von der Quelle bis zur Mündung. Aber der fremde Entdecker, der zum ersten Male die Küste des ihm unbekannten Landes betritt, der erforscht den Fluß umgekehrt von der Mündung bis zur Quelle, weil er eben von dem ihm Bekannten ausgehen muß, um zum Unbekannten zu gelangen, weil die Mündung ihm das zunächst Bekannte ist, die Quelle das am meisten abliegende Unbekannte. Ebenso hat der eine fremde alte Sprache Erlernende zunächst von dem ihm Bekannten auszugehen, seiner Muttersprache, und von dieser aus die Entwickelung aufwärts bis zum Ursprunge zu verfolgen wie der Entdecker den Fluß bis zur Quelle. Man wird einwerfen: Wer die antike Muttersprache, das Lateinische, kennt, der hat große Erleichterung bei der Erlernung der modernen Tochtersprachen, z. B. des Italienischen. Man kann aber umgekehrt mit viel mehr Recht behaupten: Wer eine moderne Tochtersprache, z. B. das Italienische, kennt, der hat große Erleichterung bei der Erlernung der antiken Muttersprache, des Lateinischen, denn der Schüler würde zuerst Italienisch viel leichter als Lateinisch lernen, weil jenes vielmehr der Entwickelungsstufe des Neuhochdeutschen, der ihm bekannten Muttersprache, entspricht als dieses, das eine längst überwundene Entwickelungsstufe vor zweitausend Jahren darstellt. Man denke nur an die Gemeinsamkeit des Artikels und des Hilfszeitwortes der modernen Sprachen im Gegensatze zum Lateinischen! Ein weiterer Einwand ist: Die Terminologie, die technischen Ausdrücke unserer Wissenschaften und Entdeckungen, sind dem Lateinischen und Griechischen teils direkt entnommen, teils nachgebildet. Ganz richtig; aber dieselben technischen Ausdrücke finden sich ja auch in den modernen Sprachen, dem Englischen, Französischen und Italienischen, werden also zugleich mit deren sonstigen Wortschatze erlernt und noch unzählige moderne Ausdrücke dieser Art dazu, die im Lateinischen und Griechischen noch gar nicht vorkommen.

Die Regel: Vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren und Schwersten, hat auch bei der Reihenfolge der zu lernenden Sprachen zu gelten. Das dem Schüler Bekannteste, die neuhochdeutsche Muttersprache, muß zuerst ganz gründlich durchgenommen werden, gram-

matisch und lexikalisch; die deutsche Literatur und Kultur muß der Schüler mindestens in ihren Hauptzügen kennen, bevor er zu Fremdem übergeht, und auch dann noch sind seine Kenntnisse darin fort und fort weiter zu vermehren; die deutsche Sprache und Kultur darf nie als nebensächlich in den Hintergrund treten, wie dies jetzt noch so vielfach in den Mittelschulen, namentlich den Gymnasien, geschieht. Denn wir haben nicht junge Griechen und junge Römer, auch nicht junge Franzosen oder junge Engländer aufzuziehen, sondern junge Deutsche. Das sollte man nie vergessen, sondern sich stets als Hauptsache vor Augen halten.

Nach der Kenntnis des Neuhochdeutschen ist die seiner geschichtlichen Entwickelung aufwärts zu verfolgen, also des Mittel- und Althochdeutschen, sowie des Gotischen und Angelsächsischen. Von Goethe und Schiller über Luther und Sachs führt der Weg zu Walther und Wolfram, zu den Nibelungen, zum Wessobrunner Gebet, zum Heliand, zum Beowulf und Wulfila. Bei dieser Gelegenheit lernt der Schüler die Gesetze der Etymologie und der Lautverschiebung an der eigenen Muttersprache kennen. Gleichzeitig mit dieser Kenntnis früherer Perioden der Muttersprache ist dem Schüler auch die Kenntnis der Dialekte derselben und deren Literatur beizubringen, wenigstens notdürftig. Die Dialekte geben eine gute Grundlage für die Aussprache und ihre Bezeichnung bei fremden Sprachen. An erster Stelle steht natürlich der jeweilige Heimatsdialekt; daneben aber sind auch die anderen zu pflegen. Als allerwichtigster aber hat der plattdeutsche Dialekt zu gelten, der darum ganz besonders zu berücksichtigen ist. Denn die Kenntnis der Sprache eines Klaus Groth und Fritz Reuter ist für den Schüler nicht nur eine unerschöpfliche Quelle literarischen Genusses, sondern auch eines der besten Hilfsmittel, die natürliche Verbindungsbrücke zur Erlernung der ersten fremden Sprache, des Englischen.

Das Englische soll von dem Schüler als erste fremde Sprache erlernt werden aus folgenden Gründen. Es ist unter den modernen großen Kultursprachen dem Deutschen linguistisch am nächsten verwandt und literarisch am meisten vertraut; Shakespeare ist bei uns so bekannt wie Schiller und Goethe, bekannter als viele bedeutende deutsche Dichter. Nach einiger Kenntnis des Mittel- und Althochdeutschen, des Angelsächsischen und des Plattdeutschen sind die Schwierigkeiten des Englischen gering. Der Schüler kennt hieraus die germanischen Worte, Formen und Redewendungen des Englischen bereits zum größten Teile; von den aus dem Französischen stammenden Wörtern sind ihm sehr viele als Fremdwörter der deutschen Sprache mehr oder minder bekannt; zu dem unbekannten Rest sind also zahlreiche Gedächtnisverbindungsbrücken vorhanden. Aber auch abgesehen von dieser nahen Verwandtschaft mit dem Deutschen ist das Englische unter den großen modernen Kultursprachen grammatisch und lexikalisch die leichteste; wirkliche größere Schwierigkeiten bietet nur der große Unterschied der Aussprache von der Rechtschreibung, und dieser kommt für den Schüler in diesem Stadium noch nicht so stark in Betracht. Das Englische ist eine ungemein logisch aufgebaute Sprache; sein Studium trägt sehr dazu bei, die Logik im Schüler zu fördern. Das Englische ist ferner unter den großen modernen Kultursprachen die verbreitetste, sowohl als Muttersprache vieler Millionen englisch redender Menschen wie auch als künstlich gelernte Sprache der Gebildeten (nur in Europa ist ihm in letzterer Beziehung das

Französische bis jetzt noch überlegen); es ist die Sprache der Seefahrer und der Küstenbewohner, der Kaufleute, Industriellen und Techniker. Und die Zahl derjenigen Menschen, welche das Englische als Muttersprache sprechen, wie derjenigen, welche es neben ihrer Muttersprache lernen, nimmt stetig zu. Schließlich hat das Englische die größte und reichste Literatur unter den modernen Sprachen. Wenn also der Schüler als erste unter den fremden Sprachen Englisch gelernt hat, so hat er selbst in dem Falle, daß er das Gymnasium schon sehr frühzeitig verlassen muß, einen Schatz von Wissen in sich aufgehäuft, den er — abgesehen vom ideellen Genuß der großartigen Literatur — im praktischen Leben verwerten und selbständig vermehren kann, während dies bei den Lateinschülern heutzutage nicht der Fall ist.

Nach dem Englischen kommt das Französische an die Reihe als die internationale Sprache der Gebildeten, namentlich in Europa, mit der nächst der englischen größten und reichsten Literatur und als die Sprache unseres Nachbarvolkes, von dem wir so viele kulturelle und linguistische Elemente in uns aufgenommen haben. Die Brücke vom Bekannten zum Unbekannten ist auch bei dessen Erlernung leicht zu finden. Erstens enthält die französische unter allen romanischen Sprachen am meisten germanische Bestandteile. Zweitens sind uns unzählige Worte als Fremdworte der deutschen Sprache bekannt. Drittens kennt nach vorliegendem Systeme der Schüler einen großen Teil der französischen Worte und Formen zwar nicht der Aussprache, aber doch der Rechtschreibung nach aus dem bereits vorher gelernten Englischen. Ganz neu und schwierig sind für ihn hier hauptsächlich die Flexionsendungen und die Syntax. Aber durch strikte Innehaltung des vorliegenden Systems ist auch hierfür eine gewaltige Erleichterung geschaffen.

Wer Deutsch, Englisch und Französisch, die Sprachen der drei größten Kulturvölker kennt, kommt durch die ganze zivilisierte Welt ohne allzugroße Schwierigkeit und hat eine solche Fülle von Wissen oder doch wenigstens von Hilfsmitteln, von Schlüsseln zu weiterem Wissen in sich, daß er den Konkurrenzkampf auf idealem wie auf realem Gebiete unbesorgt aufnehmen kann. Wer noch außerdem die schönste unter den modernen Kultursprachen, die Sprache des Gesanges, der Musik und der Kunst, sich zu eigen machen will, der erlerne Italienisch. Die Brücke vom unmittelbar vorher gelernten Französischen zu dem diesem so nahe verwandten Italienischen ist so augenfällig und bekannt, daß hier nicht noch einmal näher darauf hingewiesen zu werden braucht. Das Italienische wird wohl im allgemeinen bloß fakultativer Lehrgegenstand bleiben, namentlich in Norddeutschland, wo die Beziehungen zu Italien bedeutend geringer sind als im Süden. Festzuhalten aber ist:

Obligatorischer Lehrgegenstand muß das Italienische wenigstens ein Jahr lang für alle diejenigen werden, welche Lateinisch lernen wollen oder sollen; denn das Italienische bietet die natürliche Verbindung zum Lateinischen, weil es von den großen Tochtersprachen desselben ihm am ähnlichsten ist. Freilich ist vom modernen Italienischen bis zur Sprache Ciceros zurück noch ein weiter Weg der Kultur- und Sprachentwickelung, ein Abstand von zwei Jahrtausenden, der nicht völlig unvermittelt übersprungen werden darf. Wie der Schüler im Anfang vom Neuhochdeutschen

durch das Mittelhochdeutsche zum Althochdeutschen gelangte, so wird er hier, von der Sprache Dantes ausgehend, die Entstehung des Italienischen rückwärts verfolgen durch das mittelalterliche Latein bis zum Klassizismus. Der Wortvorrat des klassischen Latein wird ihm teils durch die deutschen Fremd- und Lehnwörter, teils durch das unmittelbar vorher gelernte Italienisch leicht vermittelt; wesentlich neues liegt für ihn hauptsächlich in den Flexionsendungen und der Syntax; doch findet sich auch auf diesem Gebiete bekanntes und ähnliches genug. Jedenfalls ist durch diese Vermittelung die Erlernung des Lateinischen unendlich leichter als nach dem früheren unvermittelten Sprung direkt vom Neuhochdeutschen aus.

Nach dem Lateinischen folgt wie bisher das Griechische. Auch hier sind dem Schüler zunächst diejenigen Worte vorzuführen, welche ihm schon bekannt sind, teils als Fremdworte der modernen Sprachen, teils aus dem unmittelbar vorher erlernten Lateinischen. Wenn man hierbei das Deutsch-Lateinische und vor allem das Deutsch-Griechische ganz oder mindestens soweit streichen würde, als es nicht für das Klassikerübersetzen unentbehrlich ist, so hätte man einen überaus großen Raum für viel nützlichere und notwendigere Gegenstände gewonnen; die bisher dadurch angeblich beförderte logisch-formal-ästhetische Bildung ließe sich viel besser und einfacher durch direkten Unterricht in den betreffenden Fächern mit einzelnen Beispielen aus den alten und neueren Klassikern erzielen, ohne diese zeitraubende unnütze Quälerei der Schüler und Lehrer. Da ist es z. B. sehr angezeigt, in den obersten Klassen besondere Unterrichtsstunden für theoretische Sprachbetrachtung einzuführen, in denen Geschichte, Philosophie, Logik und Etymologie der bereits praktisch erlernten Sprachen, sowie Vergleichung in Parallelgrammatiken, -Wörterbüchern behandelt wird. Hier erst ist Zeit und Raum für die von den alten Methodikern so sehr betonte Schulung der Logik, formalen Ästhetik, Gedankenkonzentration usw., nicht aber schon bei der ersten Erlernung, wo die Betonung dieser Momente vor dem praktischen Bedürfnisse nur hemmend und schädlich wirken kann; hier erst ist auch das jugendliche Gehirn genügend für diese schwierige Gedankenarbeit entwickelt und vorgebildet, nicht aber schon in den untersten Klassen.

Obige Reihenfolge der Sprachen bietet folgende Vorteile:

Es wird die Erlernung der betreffenden Sprachen sehr erleichtert, weil immer die unmittelbar vorher erlernte Sprache durch ihren Wort- und Formenschatz die Kenntnis eines sehr großen Teiles der neuen Sprache vermittelt. Es findet kein Sprung von einer Kultur- und Sprachperiode zur anderen statt, sondern ein kontinuierliches Aufwärtsschreiten vom Bekannten zum Unbekannten. Die neueren Sprachen, die gesprochen werden müssen, werden hier in dem Alter vor der Pubertät gelernt (wenigstens großenteils), wo die Sprachorgane noch am biegsamsten und geschmeidigsten sind. Der Schüler lernt hier die ihm vollständig fremde Kultur- und Sprachperiode erst dann kennen, wenn er das nötige Verständnis dafür gewonnen hat, was bei der jetzigen Reihenfolge keineswegs der Fall ist. Der Grundsatz, daß jeder Mensch sich zuerst das zum Leben notwendige reale Wissen sichern muß, bevor er zum Idealen übergehen kann, ist hier vollständig gewahrt. Die große Zahl der Schüler, die vor Erreichung des letzteren jetzt austreten müssen, haben sich dann wenigstens die fürs Leben notwendige Kenntnis der praktischen modernen Sprachen

angeeignet; hierdurch wird das bestehende Gymnasiastenproletariat mindestens sehr stark verringert. Schließlich bildet das vorliegende System den direktesten Weg zum höchsten Ideal moderner Schulentwickelung, zur Einheitsschule.

Widerlegung von Einwänden.

Ein Haupteinwand gegen das ganze vorliegende System wird sein, daß auch die beste Aussprachebezeichnung in Büchern niemals den Sprachlehrer, daß auch der beste Schullehrer nicht den Umgang mit Ausländern und daß auch noch so intensiver Umgang mit Ausländern nicht den Aufenthalt im Auslande selbst bei der Spracherlernung zu ersetzen vermag. Nun läßt sich das vorliegende System aber auch im fremden Lande und beim Umgang mit Ausländern mit großem Vorteil anwenden, und ein geschickter Lehrer kann sicher die größten Erfolge damit auch bei uns erzielen. Daß man aber auch ohne Lehrer mit der Aussprachebezeichnung des Buches allein daheim sehr gute Ergebnisse erzielen kann, hat doch der glänzende Erfolg der Toussaint-Langenscheidtschen und ähnlichen Unterrichtsbriefe in verschiedenen Sprachen deutlich bewiesen. Im übrigen ist das Unglück nicht so groß, wenn zwischen der wirklichen Aussprache und derjenigen des Schülers ein geringer Unterschied besteht, wofern er sich nur nicht allzu stark bemerkbar macht. Die pedantische Differenzierung der Aussprache, namentlich im Anfang des Unterrichtes, hat wenig Wert und hält nur unnötig auf; die meisten Schüler kommen ja im Leben nicht oder nur wenig zum Sprechen in der fremden Sprache; für sie ist das Geschriebene und Gedruckte viel wichtiger. Gegen die Interlinearübersetzung wird eingewendet werden, daß es viele Worte in fremden Sprachen gibt, die sich nicht direkt ins Deutsche übersetzen lassen, und umgekehrt. Zugegeben; aber dafür sind ja die Anmerkungen da. Dieser Umstand hat übrigens nicht gehindert, daß z. B. die Zeitschrift „Répétiteur“ seit zwei Jahrzehnten besteht und floriert.

Man sagt: Der Reiz des Unbekannten ist ein Anreiz zum Lernen; dieser wird durch Bezeichnung von Aussprache und Übersetzung vorweggenommen. Erstens gibt es auch hier noch genug Unbekanntes und sonst zum Lernen Anreizendes; zweitens schwindet der Reiz des zuvielen Unbekannten meist schon nach den ersten Stunden, um großem Widerwillen bei dem mechanischen Lernen ohne Gedankenverbindung Platz zu machen.

Durch die Interlinearübersetzung, behauptet man, wird der Stil der Muttersprache verschlechtert. Einverstanden, aber doch nur dann, wenn der Gebrauch derselben unverhältnismäßig lange fortdauert, was hier ja nicht der Fall ist. Wird übrigens durch die jetzigen lateinischen und griechischen Stilübungen der deutsche Stil der Gymnasiasten etwa nicht verschlechtert?

Man wendet ferner ein: Durch den Überdruck der Aussprache gewöhnt sich der Schüler an ein falsches Wortbild, was Verwirrung in der fremdsprachlichen Orthographie erzeugt. Dies ist hier jedoch nicht der Fall, denn erstens ist hier dieser Überdruck nur halb so groß als der fremdsprachliche Text, zweitens in ganz anderen Lettern (und anderer Farbe), und drittens fällt er für immer fort, sobald dasselbe Wort zum zweiten (spätestens zum dritten) Male vorkommt.

Der Überdruck der Aussprachebezeichnung und der Unterdruck der Interlinearübersetzung mit ihren immer größer werdenden Lücken sind, weil unschön, nicht geeignet, den ästhetischen Sinn der Schüler zu erwecken, sondern das Gegenteil, heißt es. Mag sein; aber der Hauptzweck ist doch die Erlernung der fremden Sprache, und dagegen muß eben der Nebenzweck der ästhetischen Erziehung zurücktreten. Übrigens hört ja dieser Überdruck und Unterdruck schon vor dem Ende der ersten Stufe des Übungsbuches auf, so daß das Auge des Schülers nicht mehr dadurch beleidigt wird.

Ein Haupteinwand wird sein, daß bei diesem System die Lehrmittel zu umfangreich und zu teuer würden. Bei gründlicher Prüfung wird man aber bemerken, daß dies bloß scheinbar im Anfange der Fall ist; vergleicht man den früheren Lehrgang mit dem jetzigen im ganzen, so wird man finden, daß der Umfang und Preis der Bücher im ganzen keinesfalls erheblich größer sein wird, namentlich im Verhältnis zu den damit erzielten Ergebnissen. Der event. höhere Preis der Lehrmittel würde reichlich durch Ersparung von Zeit (Time is money) und Mühe aufgewogen.

Jeder Leser, der sonst noch Einwände zu machen hat, wird gebeten, dieselben dem Verfasser mitzuteilen; derselbe ist gern bereit, sie zu widerlegen.

In einem Witzblatte stand einmal folgender Witz:

Vater: „Höre, Frau, wie könnten wir denn unserem Töchterchen zu ihrem Geburtstage eine möglichst große Überraschung bereiten?"

Mutter: „Weißt du was, Männchen? Da lassen wir sie eben ganz heimlich, ohne daß sie's merkt, Französisch lernen!"

Was dort als Witz, als Unmögliches berichtet wird, das wird hier sozusagen zur Wahrheit. Nach vorliegendem System lernt der Schüler wirklich die fremde Sprache spielend leicht kennen und üben, fast ohne daß er sich dessen selbst bewußt wird; er merkt deren Schwierigkeiten fast gar nicht. Man nennt dies technisch „beschleichendes" Verfahren. Es wird hier eine Verbindung der (allerdings vorherrschenden) induktiven mit der deduktiven Methode, eine stete Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis geboten, welche die größtmögliche Harmonie und damit den sichersten dauernden Erfolg in jeder Beziehung gewährleistet.

Trotz all dieser Vorzüge glaubt der Verfasser nicht, daß ein so grundstürzendes System, wie das vorliegende, in absehbarer Zeit amtliche Anerkennung findet, so daß es an staatlichen oder Gemeindeschulen eingeführt wird. Denn hier ist der konservative Beharrungstrieb viel zu groß, als daß so schnell und radikal mit den bisherigen Methoden gebrochen wird. Deshalb wendet sich der Verfasser zunächst hauptsächlich an alle privaten Sprachlehrer und Lehranstalten mit der Bitte, dies System auf seine theoretische Berechtigung und seinen praktischen Wert hin zu prüfen, es zu praktisch verwendbaren Lehr- und Übungsbüchern auszuarbeiten oder ausarbeiten zu lassen, es bei ihren Schülern zur Anwendung zu bringen, die Ergebnisse mit den nach anderen Methoden erzielten zu vergleichen und über alles dies mit dem Verfasser zu korrespondieren.

Bei jeder Kritik aber wolle man gütigst berücksichtigen, daß der Verfasser auf philologischem Gebiete nur ein Laie ist und lediglich vom Laienstandpunkte aus an seine Aufgabe herangegangen ist.

Benutzte Literatur.

Breymann, H.: „Die neusprachliche Reformliteratur von 1876 bis 1893". Leipzig 1895.
Breymann, H.: „Die neusprachliche Reformliteratur von 1894 bis 1899". Leipzig 1900.
[Victor] Quousque tandem: „Der Sprachunterricht muß umkehren". Heilbronn 1882.
Breymann, H.: „Wünsche und Hoffnungen betreffend das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität". München und Leipzig 1885.
Küda, K.: „Die Einheitsschule, eine Forderung des praktischen Lebens". Bielefeld und Leipzig 1885.
Hornemann, F.: „Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten". Zweites Heft. Hannover 1886.
Klinghardt, H.: „Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode". Marburg 1888.
Klinghardt, H.: „Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode". Marburg 1892.
Juling: „Das Gymnasium mit zehnjährigem Kursus". Hannover 1890.
Ascher, Rud.: „Ein Versuch mit der analytisch-direkten Methode" [Zeitschrift für das Realschulwesen, Wien 1890, Jahrg. XV, S. 1—11].
Horak, W.: „Zur Lehrmethode des Französischen an Realschulen" [Zeitschrift für das Realschulwesen, Wien 1890, Jahrg. XV, S. 237—264].
Bechtel, A.: „Der Stand der Reform des Sprachunterrichts und die für die österreichische Realschule sich daraus ergebenden Folgerungen" [Zeitschrift für das Realschulwesen, Wien 1893, Jahrg. XVIII, S. 257—270, 321—343].
Kornfeld, Arn.: „Auswüchse der analytischen Methode" [Zeitschrift für das Realschulwesen, Wien 1893, Jahrg. XVIII, S. 704—711].
Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Dritter Band. Didaktik und Methodik der einzelnen Lehrfächer. I. Erste Hälfte. München 1895. V. Französisch. Von Dr. W. Münch, 107 S. VI. Englisch. Von Prof. Dr. F. Glauning, 88 S.
Hartmann, K. A. M.: „Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich". Leipzig 1897.
Sallwürk, E. v.: „Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen". Berlin 1898.
Gruber, H.: „Wie lernt man eine fremde Sprache"? Berlin 1898.
Kron, R.: „Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis". Zweite ergänzte Auflage. Marburg 1900.
Herberich, G.: „Das Ziel des neusprachlichen Schulunterrichts". [Beilage zur Allgemeinen Zeitung Nr. 93 vom 24. April 1900.]
Wohlfeil, P.: „Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode". Frankfurt a. M. 1901.

II. Pädagogische Mitteilungen.

1. Das Abiturientenexamen.

Von Professor Dr. E. Grünwald in Berlin.

Im Anfange dieses Jahres hat ein Berliner Blatt[1]) den Erisapfel unter die streit- und schreiblustige Gesellschaft geworfen: es hat an eine Reihe hervorragender, im öffentlichen Leben stehender Männer, und zwar

[1]) Vgl. die Berliner Neuesten Nachrichten vom 16. und 24. Januar, 4. Februar.

nicht nur Schulmänner, die Umfrage gerichtet, wie sie sich zu der in letzter Zeit vielfach erörterten Frage der Abschaffung des Abiturientenexamens stellten. Es sind 31 Antworten eingelaufen; 6 — darunter 3 Juristen, 2 Universitätsprofessoren (Diels, v. Willamowitz) und 1 Gymnasialdirektor — erklären sich für unbedingten Wegfall, einige wenige für eine gewisse Reform, die übrigen, oft mit stärkeren Worten als Gründen, für Beibehaltung des Examens. Ohne verschämte (oder nicht verschämte) Anklagen und Verdächtigungen unseres Standes oder unserer Arbeit geht es dabei nicht ab; dies drückt mir die Feder zur Stellungnahme in die Hand.

Prüfungen sind nicht angenehm; sie greifen störend in das Leben des einzelnen wie ganzer Familien samt Tanten, Basen und Großmamas ein und tragen zur Glückseligkeit nur bei, wenn sie bestanden sind. Der Mensch braucht aber nicht Epikureer zu sein, braucht auch kein glückeshungriger und individualitätsberauschter moderner Mensch zu sein, um jede von außen kommende, seiner Gemütsruhe drohende Erschütterung nach Kräften abzulehnen. Es erben sich Gesetz und Rechte wie eine ewige Krankheit fort, klagt der eine große Dichter — und der andere tröstet oder ermuntert gar die seufzende Kreatur mit dem zuversichtlichen Das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit. Das Abiturientenexamen hat nun fast 1¹/₄ Jahrhundert in blutrot düsterm Schein wie ein Schreckensmond am Himmel der Jugend (der doch voller Geigen hängen sollte) gehangen; es hat ein hübsches ehrwürdiges Alter erreicht; so werde es denn nun zu seinen Kindern, dem lateinischen Aufsatze und dem Abschlußexamen, versammelt.

So die einen. Und die anderen, die zähen Lobredner der alten Zeit? Nun, entweder liebäugeln sie sozusagen mit jenen Stürmern und Drängern und nennen das Examen verdrossen wie die alten Philosophen das Weib ein notwendiges Übel — oder (ich sehe die unter Schulrats- und anderer Gespensterfurcht erschauernde Mutter des vor dem Abiturium trüb einherschleichenden Hans den Kopf schütteln) einen Segen.

Prüfen wir einmal die Sache, unbefangen, unter billiger Verteilung von Licht und Schatten. Leider muß ich aber ein recht peinliches Geständnis vorausschicken: ich bin nämlich Fachmann. Es gehört ein Stück Mut dazu, als solcher, zumal in pädagogischen Fragen, heutzutage seine Stimme zu erheben; einen weltfremden Stubengelehrten, interessierten Pauker, Feind des Fortschritts und der Jugend kriegt man mindestens an den Kopf geworfen. Aber sei's drum: vielleicht wiegt die berechtigten Zweifel an meiner Legitimation das Versprechen auf, heute auch etwas aus der Schule zu plaudern.

Stellen wir gleich die entscheidende Frage: Welchen Zweck hat das Abiturientenexamen, und wie weit erreicht es ihn? Der Unterrichtsminister Freiherr v. Zedlitz wollte durch Einführung des Examens (1788) die philosophische Fakultät entlasten, die bis dahin zum großen Teil die allgemeine Bildung vermittelt hatte, was heute die besondere Aufgabe der höheren Schulen ist. Zur Bildung, deren intellektuelle Seite für uns hier allein in Betracht kommt, gehört aber zweierlei: eine gewisse Summe von Kenntnissen, und — was ein englischer Kritiker unseres höheren Unterrichtswesens als dessen vornehmste Frucht rühmt — denken können; oder, wie es Paulsen einmal ausdrückt: der Schüler soll nicht bloß fertige

Kenntnisse passiv und gedächtnismäßig aufnehmen, sondern durch freie Selbsttätigkeit Wissen hervorbringen lernen.

Ob dieser doppelte Zweck erreicht ist, soll das Examen erweisen: insofern ist es zunächst eine **Kontrolle der Schüler**. Aber gibt es als solche nun wirklich ein zuverlässiges Bild des Wissensstandes und der Urteilsfähigkeit? Schwerlich durchaus und in allen Fällen. Für einzelne Fächer, vorzüglich Religion, Geschichte, Mathematik, ist ein ziemlich bedeutender Gedächtnisstoff bereit zu halten, und wenn man dem Gedächtnis der Schüler auch schon etwas zumuten darf, so werden doch zweifellos die Gedächtnisstarken viel voraus haben vor den anderen, die schwer auswendig lernen und leicht vergessen und deshalb noch lange keine Idioten zu sein brauchen. Dazu rechne man allerlei Zufälle, wie sie sich besonders beim deutschen Aufsatz und den mathematischen Aufgaben begeben: mancher braucht nicht Stunden, sondern Tage zur Meditation, und nicht jedem liegt jedes zumal freie Thema oder erschließt sich jedes mathematische Problem auf den ersten Versuch.

Bedenkt man ferner die Befangenheit — von ausgesprochener körperlicher Indisposition gar nicht zu reden —, unter der viele Abiturienten arbeiten, insonderheit die der zaghaften, schüchternen, leicht verblüfften Naturen, die in der ungewohnten, durch die Gegenwart aller, auch ihnen fremder Lehrer und des unheimlichen kgl. Kommissarius zu herzbeklemmender Feierlichkeit gestempelten Umgebung um die letzte Fassung kommen, während dreiste und kaltblütige eher ihren Mann stehen, jene oft im regelmäßigen Gang des Unterrichtes das gediegene, diese das flüchtige Element der Klasse — so sehen wir auch hier die Wahrheit des Endergebnisses bedroht.

Um solchen Eventualitäten vorzubeugen, ist es unausbleiblich, daß das letzte Jahr in der Prima auf das Examen zugeschnitten und der Unterricht zum Prüfungsdrill wird. Das ist um so beklagenswerter, als gerade diese Altersstufe der Schüler vorzüglich geeignet ist, ihre geistige Reife zu fördern, sie zu logischem Denken und wissenschaftlicher Arbeit anzuregen, sie sich in selbständigeren Leistungen versuchen zu lassen und so den zur Zeit meist allzu schroffen Übergang von der höheren Schule zur Hochschule zu mildern. Und lehnen wir hiermit eine Art planmäßiger Vorbereitung für das Examen rundweg ab, so kann es noch weniger gebilligt werden, daß man, um die Chancen des Ausfalles zu erhöhen, etwa die schriftlichen Prüfungsaufgaben mit einem gewissen verschmitzten Lächeln vorher zu deutlich nahe lege und überhaupt alle Aufgaben allzu leicht stelle.

Die Erfahrung lehrt, daß Anforderungen und Prüfungsergebnisse der verschiedenen höheren Schulen gleicher Gattung sehr verschieden sind und daß bei einem Schulwechsel oft überraschende Wendungen zum Bessern bei Schülern vorkommen — was nicht immer bloß am Luftwechsel liegen kann. Und nicht nur Wissen und Gedächtnisstoff kommen hier in Frage, sondern auch die geistige Schulung, die wissenschaftliche Propädeutik im weitesten Sinne. Wie nun unter diesen Umständen den richtigen Maßstab für die Prüfungsleistungen finden?

Aber, wird man einwenden, das Lehrerkollegium wie die durch den kgl. Kommissar vertretene Regierung haben ja den geschilderten Schäden und Zufälligkeiten gegenüber allerlei Möglichkeiten der Korrektur in der

Hand, und es wird davon erfahrungsgemäß ein sehr weitgehender Gebrauch gemacht. An freundlichem, ermutigendem Zuspruch dem Ängstlichen gegenüber fehlt es nicht; genügende oder bessere Klassenleistungen fallen bei der Schlußabstimmung sehr ins Gewicht; gute Leistungen in dem einen Fache können schwache in einem anderen kompensieren — und so habe ich denn auch in einer langen Reihe von Jahren bei den verschiedensten Schulräten immer große — manchmal auffallend große — Neigung zur Milde gefunden und es noch nie erlebt, daß ein zweifellos guter Schüler durchs Examen gefallen wäre. Aber es fragt sich, ob das nicht eher für als gegen die Abschaffung des Examens spricht ...

Doch dies Examen hat ja noch den in jener Umfrage von einigen Seiten unumwunden ausgesprochenen anderen Zweck: die Kontrolle der Lehrer.

Wir Lehrer sind Beamte und als solche rechenschaftspflichtig, müssen uns also eine Kontrolle gefallen lassen. Ich sehe darin auch für den tüchtigen, pflichttreuen Lehrer keine Demütigung oder auch nur Bevormundung, und es wäre eine lächerliche Anmaßung, zu behaupten, daß es gerade und allein in unserem Stande an Mietlingen, sagen wir meinetwegen bloß von Zeit zu Zeit sanften Druckes oder Zwanges oder rechter Leitung Bedürftigen fehle. Es fragt sich nur, ob gerade das Abiturientenexamen der Hebel sein muß, solche schwerfällige Naturen in Bewegung zu setzen.

Dies scheint nicht angängig und ein wenig würdiger (wenn auch nur) Nebenzweck der Prüfung. Direktor und Schulrat müssen doch ihrer Lehrer Art und Wesen, der einzelnen Schule Leistungsfähigkeit und Niveau kennen, müssen durch Hospitieren, Klassenprüfungen, Konferenzen, persönliche Rücksprachen sich oft und regelmäßig von Umfang und Wert der geleisteten Arbeit, Disziplin und Methode überzeugen, Bequeme antreiben, Irrende auf den rechten Weg weisen (vielleicht auch Gute einmal loben), die Brauchbaren herauserkennen und befördern, die weniger Geschickten zurückhalten bzw. zurückversetzen. Solche Kontrolle erst beim Examen zu üben, scheint mir post festum zu kommen. Fiele das Abiturientenexamen, so gewönnen auch die damit so sehr geplagten Schulräte an Zeit, sich solchen doch in erster Linie zu ihrer Kompetenz gehörigen Revisionen zu widmen; vielleicht wäre aber auch ohnedem eine Vermehrung und damit Entlastung dieser Vorgesetzten angebracht.

Durch solche ständige Kontrolle der Leistungen von Schülern und Lehrern, die sich natürlich bis in die Prima erstrecken müßte, wäre die Erreichung des Schulzieles auch ohne besonderes Examen gesichert. Die Polizei braucht deshalb die Freude durchaus nicht zu stören; im Gegenteil könnten so im Laufe der Schulzeit manche Hemmschuhe für jenes Ziel beseitigt, für höhere Bildung durchaus nicht geeignete Elemente beizeiten ausgemerzt, alle Kräfte auf die rechte Stelle gesetzt werden.

Damit nun aber die betroffene Familie, deren sorgenvolle Miene sich vielleicht mit jedem unserer Sätze mehr erhellt hat, nicht zu früh triumphiere, stellen wir schließlich noch die unumgängliche Korrelatforderung: die Versetzungen müssen recht streng gehandhabt werden; allzu schwach Begabte und hartnäckige Faulpelze müssen ohne Rücksicht auf pekuniäre Lage und soziale Stellung der Eltern eliminiert werden. Das Mitleid mit Eltern und Kindern geht recht oft mit uns Lehrern durch;

zumal an Anstalten mit nur Ostercöten entschließt man sich schwer, einen Jungen ein ganzes Jahr zurückzuhalten. Unter unseren Voraussetzungen wird kein junger Mann mehr nach der Prima versetzt werden, ohne zu der gesetzlichen Zeit die Reife zu erlangen; wer bis dahin seine Pflicht getan hat, wird sie auch bis ans Ende tun — und im entgegengesetzten Falle haben die Lehrer es in der Hand, dem Pflichtvergessenen auf Grund des Mangels an sittlicher Reife — denn das ist doch Faulheit bei einem Primaner — das Abgangszeugnis zu versagen. Eine ununterbrochene Kette von schriftlichen Arbeiten, von mündlich zu bewältigenden Vorlagen (besonders ist das ex tempore-Übersetzen ins Deutsche als Mittel gegen unerlaubte Hilfe zu empfehlen) lassen einen genügend zuverlässigen Schluß auf die geistige Reife der Schüler und die Geschicklichkeit und Pflichttreue der Lehrer zu.

Wer freilich nicht die Schule besucht und sich privatim auf die Reife vorbereitet hat, müßte sich, wie bisher, einer Prüfung als „Wilder“ unterziehen oder, was in Preußen bis etwa 1830 möglich war, ein Aufnahmeexamen an der Universität ablegen, wie das in Frankreich tatsächlich für alle Abiturienten nötig ist.

So wären wir denn also dafür, unserem Schulwesen diesen einen chinesischen Zopf abzuschneiden — aber weiter können wir dem blaßwangigen Hans nicht entgegenkommen; früher oder später muß er doch einmal vors Messer. Nun, wünschen wir ihm, daß er sich auch als freier Bursch immer so viel Selbstbeherrschung, Pflichtgefühl und Arbeitsfreude bewahre, um seinerzeit dem Staate, der ihn nach seiner Qualifikation fragt, Rede und Antwort stehen und der ängstlich des Ausganges harrenden Mutter bekennen zu können: mater, non dolet[1]).

[1]) (Nach der „Vossischen Zeitung“ Nr. 186.) Die Königliche Gewerbeakademie in Chemnitz ist vielleicht die einzige höhere Schule in Deutschland, an der keine Abgangsprüfungen abgehalten werden. Sie umfaßt vier Abteilungen: A für zukünftige Maschineningenieure, B für zukünftige Ingenieure auf dem Gebiete der chemischen Technik, C für zukünftige Architekten, D für zukünftige Elektroingenieure. Die Studienergebnisse werden nun in folgender Weise attestiert: Schüler der Abteilungen A und B, die das siebente Semester vollständig besucht, in allen Fächern des letzten Semesters mindestens die Zensur „genügend“ erhalten haben und deren Durchschnittszensur der letzten drei Semester mindestens „ziemlich gut“ ergibt, sowie Schüler der Abteilung C, die das siebente Semester, und Schüler von D, die das achte Semester vollständig besucht, in allen Fächern des vorletzten und letzten Semesters mindestens die Zensur „genügend“ erhalten haben und deren Durchschnittszensur der letzten vier Semester mindestens „ziemlich gut“ ergibt, erhalten bei ihrem Abgange ein Reifezeugnis; erfüllen sie nur die erste und zweite, nicht aber auch die dritte Bedingung, so erhalten sie nur ein Abgangszeugnis, das eine Zusammenstellung der in den einzelnen Semestern erteilten Zensuren enthält; erfüllen sie aber nur die erste oder nur die erste und die dritte Bedingung, so erhalten sie nur einen Abgangsschein.

Die Abiturienten der Akademie werden an den Königlich Preußischen Technischen Hochschulen bis auf weiteres als Studierende zugelassen, auch die übrigen deutschen Technischen Hochschulen in Braunschweig, Darmstadt, Karlsruhe, München und Stuttgart zählen das Reifezeugnis der Chemnitzer Anstalt zu den vollgültigen Aufnahmeausweisen der ordentlichen Studierenden.

2. Die Lehrerbibliotheken an den höheren Schulen.

Von Oberlehrer F. **Stürmer** in Weilburg a. d. Lahn.

Wie die Universitätsbibliotheken notwendige Einrichtungen für die Hochschulen sind, so die Lehrerbibliotheken für unsere höheren Lehranstalten. Während aber die Verwaltung der Universitätsbibliotheken fort und fort bemüht ist, die Benutzung der Bibliotheken zu erleichtern, steht es mit der leichten Benutzbarkeit der meisten Lehrerbibliotheken recht schlecht. Wenn es hier und da besser ist, so ist das ein Verdienst der betreffenden Bibliothekare, deren praktischer Sinn und stete Bereitwilligkeit die Benutzung der Bibliothek erleichtern.

Die Verwaltung der Bibliothek liegt oft in den Händen eines älteren, manchmal des ältesten Lehrers der Anstalt; für die Ausgabe von Büchern ist vielleicht e i n e Stunde — oder auch zwei — wöchentlich festgesetzt; an anderen Anstalten einmal an jedem Tage während einer Pause. Selten wird ein Bibliothekar gefunden, der jederzeit, d. h. bei seiner Anwesenheit in der Anstalt, bereit ist, sich nach der Bibliothek zu bemühen, die oft im obersten Stockwerk untergebracht ist. Für den Entleiher ist es aber jedenfalls peinlich, den Kollegen, besonders wenn es ein älterer Herr ist, oft zu bemühen. Es kommt nun aber noch ein sehr wichtiger Umstand hinzu. Wenn ich mich am Nachmittage für den nächsten Tag vorbereite und dabei auf die Benutzung eines Buches geführt werde, von dem ich weiß, daß es in der Bibliothek vorhanden ist, soll ich da die Gelegenheit, aus dem Buche für meine Vorbereitung vielleicht manches Treffliche zu entnehmen, vorübergehen lassen oder — soll ich den Kollegen auch noch außer der Schulzeit bemühen? Noch schlimmer ist es, wenn ich das Vorhandensein des Buches nur vermute und mich von der Richtigkeit dieser Vermutung nicht überzeugen kann, weil an manchen Anstalten nur ein g e s c h r i e b e n e s Exemplar des Kataloges vorhanden ist und sich in dem Bibliothekszimmer befindet, und hinterher sich meine Vermutung als unrichtig herausstellt oder das Buch ausgeliehen ist. Da drängt sich doch die Frage auf: Ist die Anwesenheit des Bibliothekars bei der Entnahme eines Buches seitens der Kollegen überhaupt notwendig, und welchen Zweck hat sie? Man wird erwidern: sie ist der Ordnung und der Kontrolle wegen eingeführt; der Bibliothekar trägt die Verantwortung für die Vollständigkeit der Bibliothek. Ich erinnere nun an die Universitätsbibliotheken. Dort ist der Eintritt in die Bücherräume den Dozenten gestattet. Das hat doch nur dann einen Zweck, wenn ihnen auch zugleich die Entnahme jedes von ihnen gewünschten Buches erlaubt ist, selbstverständlich gegen Notierung ihres Namens oder Ausstellung eines Scheines. Ob dies in Gegenwart eines Bibliothekars zu geschehen hat, weiß ich nicht. Aber selbst wenn diese Gegenwart des Beamten notwendig sein sollte, so sind die Dozenten doch im Vorteil vor den Lehrern, weil während der ganzen Besuchszeit der Bibliothek Beamte zur Stelle sind, während der Bibliothekar einer höheren Schule nur während der kurzen Pausen — und auch da nicht immer — zur Verfügung steht, die Verwaltung der Bibliothek ist eben nur sein N e b e n a m t. Von den Lehrern an den höheren Schulen haben nur der Bibliothekar und der Direktor unbeschränkten Zutritt zu den Bücherräumen.

Aus den oben angeführten Gründen halte ich nun folgende Änderung für notwendig, möglich und segensreich. Jedem Lehrer einer Anstalt steht fortan der Besuch der Büchersammlung zu jeder Zeit frei; auch kann er jedes gewünschte Buch entnehmen gegen Eintragung in ein Ausleihebuch, in welchem jeder Kollege sein besonderes Konto hat. Es würde sich außerdem empfehlen, an die Stelle, wo das entliehene Buch gestanden hat, einen Zettel hinzulegen mit dem Namen des Entleihers, damit der Bibliothekar sich leicht über die entnommenen Bücher orientieren kann und außerdem der Kollege, der etwa später auch das entliehene Buch benutzen möchte, leicht erfährt, in wessen Händen es sich befindet. Selbstverständlich fällt dann die Verantwortlichkeit des Bibliothekars für den Bestand der Büchersammlung fort, und dieser ist nur für die sofortige Inventarisierung neuangeschaffter Bücher verantwortlich. Ich bin überzeugt, daß kein Kollege sich der ihm gewährten Freiheit unwürdig zeigen wird, indem er es mit der Pflicht der Eintragung jedes entliehenen Buches etwa nicht genau nimmt. Natürlich sind die jährlichen Revisionen der Bibliothek durch den Bibliothekar mit der pflichtmäßigen abwechselnden Unterstützung aller Kollegen sehr genau vorzunehmen, damit das Fehlen eines etwa doch durch Nachlässigkeit ohne Eintragung entnommenen Buches entdeckt werden und nach seinem Verbleib geforscht werden kann. Um Bücher der Lehrerbibliothek leicht als solche kenntlich zu machen, dürfte es sich empfehlen, auf den Rücken einen farbigen Zettel mit einer womöglich gedruckten Signatur zu kleben, damit jeder Kollege bei der Revision oder einer Versetzung innerhalb des Jahres das Eigentum der Bibliothek mit Leichtigkeit von seinen eigenen Büchern unterscheiden könne. Es würde also der Schlüssel zur Bibliothek in dem Lehrerzimmer an einem bestimmten Orte, etwa in dem Schranke, zu dem jeder Lehrer den Schlüssel hat, aufbewahrt werden. Das Bibliothekszimmer könnte durch einen großen Tisch und ein paar Stühle zugleich als Lesezimmer hergerichtet werden; denn häufig will man nur einen Abschnitt nachlesen, ohne das Buch erst mit nach Hause zu nehmen. Es könnte ferner nicht schaden, wenn in den Bibliotheksräumen entweder Gaslicht angebracht oder eine Petroleumlampe aufgestellt wäre. Damit nun das Hinaufsteigen nach dem Bibliothekszimmer, das vielfach vergeblich ist, wenn das gewünschte Buch nicht vorhanden ist, vermieden werde, werde das Bibliothekszimmer in das Erdgeschoß verlegt, oder wenn dies nicht angeht, dann muß im Lehrerzimmer ein zweites Exemplar des Kataloges sich befinden. Am besten ist es, den Katalog durch Druck zu vervielfältigen, die neuhinzukommenden Bücher zunächst in einem im Lehrerzimmer befindlichen Katalog nachzutragen, dann etwa alle fünf Jahre diese Nachträge ebenfalls drucken zu lassen.

Nun einige Bemerkungen über die von der Bibliothek gehaltenen Zeitschriften, über die Programme und über die Neuanschaffung von Büchern. Mit den Zeitschriften wird es meistens so gehalten, daß dieselben, zugleich mit den Programmen in Mappen verteilt, im Kollegium kursieren. Daher kommt es, daß manches Heft erst nach Ablauf mehrerer Monate oder noch später an diejenigen gelangt, die sich dafür interessieren. Ich denke mir die Sache praktischer so: In dem Lehrerzimmer wird ein besonderer Tisch aufgestellt, auf dem die neu erschienenen Zeitschriften, außerdem, wovon später die Rede sein wird, die neuangeschafften Bücher

und die Ansichtssendungen niedergelegt werden. In jede Zeitschrift wird ein kleiner Zettel eingelegt, auf dem die Namen sämtlicher Kollegen stehen, oder noch bequemer, es werden auf dem Umschlage sämtliche Namen — es genügen die Anfangsbuchstaben — vermerkt. Notwendig ist, daß jedesmal die Fachleute den anderen vorgehen. Mancher, der in dem Hefte nichts ihn Interessierendes findet, blättert dasselbe nur durch und bemerkt durch Ausstreichen seines Namens, daß er das Heft für sich nicht weiter beanspruche. Länger als eine Woche soll ein Heft nicht in den Händen eines Kollegen sein, ohne daß derselbe sich mit den Kollegen, die nach ihm das Heft zu lesen wünschen, ins Einvernehmen setzt. Der letzte Kollege in der Reihe übergibt das Heft dem Bibliothekar.

Die Programme kursieren zu lassen, hat verhältnismäßig wenig Zweck. Dagegen ist für eine ordentliche Aufstellung und Katalogisierung zu sorgen, um ihre spätere Benutzung zu erleichtern. Sobald eine neue Sendung von Programmen angekommen, ist es die Aufgabe des Bibliothekars, mit Unterstützung eines älteren Schülers oder eines Kollegen, wie sich solche gewiß an jeder Anstalt ihm gern zur Verfügung stellen werden, dieselben zu katalogisieren und einzureihen. Jedes Programm ist mit einer fortlaufenden Nummer zu bezeichnen — etwa in der Reihenfolge der Nummern, welche die am Programmtausch teilnehmenden Anstalteu haben. Wichtiger aber ist für die Benutzuug der Programme ein Realkatalog, nach Fächern und ihren Unterabteilungen in derselben Weise wie der Bücherkatalog geordnet. Sonst muß man stundenlang suchen, ehe man über irgend einen bestimmten Gegenstand die vorhandenen Programme ausfindig macht. In diesem Realkatalog ist jedem Programm die fortlaufende Nummer beizufügen, damit der Standort desselben mit Leichtigkeit aufzufinden ist. Aufzustellen sind nämlich die Programme nach den fortlaufenden Nummern etwa in Paketen zu 100 Stück, und zwar sind die Nummern an der Seitenwand des Repositoriums bei dem betreffenden Fache anzugeben, also in einem Fache liegen die Programme von 1 bis 1000 in 10 Paketen zu 100 Stück. Unerläßliche Bedingung für die Benutzung der Programme ist, daß der Entleiher das entliehene Programm wieder genau an seine Stelle legt, sonst wäre die schöne Ordnung bald zerstört. Die von der Verlagsbuchhandlung von B. G. Teubner versandten Kataloge der Programme sind zwar an sich wertvoll, würden aber praktischer sein, wenn sie, statt nach Anstalten, nach Fächern geordnet wären; dann würden sie dem Bibliothekar die schriftliche Anfertigung des Realkataloges ersparen, und er brauchte dann nur noch dem Titel jeder Abhandlung die fortlaufende Nummer seiner Programmsammlung hinzuzufügen. Wenn ich nicht irre, werden diese Teubnerschen Programmkataloge schon vor Fertigstellung des Druckes der Programme versandt, weil manche Anstalten nicht alle Programme, sondern nur eine Auswahl bestellen. Oft finden nachher Änderungen statt, die in den Teubnerschen Anzeigen abgedruckt werden. Es dürfte sich wohl empfehlen, nach Fertigstellung des Druckes sämtlicher Programme einen neuen Realkatalog zu versenden, am besten einseitig gedruckt, damit er zerschnitten und die einzelnen Teile in den Programmkatalog der Anstalt eingeklebt werden können.

Für die Vermehrung der Bibliothek ist jährlich eine bestimmte Summe im Etat der Anstalt festgesetzt. Diese Summe wird wohl meistens unter

die Unterrichtsfächer nach dem Maßstab der jedem Fache zugewiesenen Stundenzahl verteilt oder auch wohl so, daß alle Fächer gleich viel erhalten und, wenn der Etat eines Faches in einem Jahre überschritten wird, etwa weil besonders wertvolle Bücher angeschafft wurden, dies im nächsten Jahre von der diesem Fache zur Verfügung stehenden Summe abgezogen wird. Wer bestimmt nun aber, welche Bücher angeschafft werden sollen? An den meisten Anstalten wohl der Direktor und der Bibliothekar, an anderen die Konferenz. Meiner Ansicht nach ist zweierlei nötig: zunächst, daß das Kollegium von den neuesten wichtigsten Erscheinungen der wissenschaftlichen und pädagogischen Literatur Kenntnis erhält, sodann daß diese neuen Erscheinungen auf ihre Brauchbarkeit geprüft werden; denn Bücher nur auf Grund von Rezensionen anzuschaffen, ohne sie etwas durchgesehen zu haben, hat seine Bedenken. Ich würde dazu folgenden Vorschlag machen: Jede Anstalt schließt mit einer Buchhandlung, sei es in derselben Stadt oder in einer größeren Nachbarstadt, einen Vertrag, wonach diese der Anstalt die neuesten Erscheinungen der wissenschaftlichen und pädagogischen Literatur zur Ansicht übersendet, die Anstalt dagegen sich verpflichtet, die neuen Bücher von der betreffenden Buchhandlung zu beziehen. Diese Ansichtssendungen, bei denen sich eine Rechnung mit Angabe des Ladenpreises befinden muß, werden auf dem Büchertisch im Lehrerzimmer niedergelegt. Jeder Kollege, der sich für ein Buch interessiert, hat das Recht, dasselbe mit nach Hause zu nehmen, um es durchzusehen. Er muß natürlich seinen Namen in ein dazu bestimmtes Heft eintragen. Es würde gut sein, wenn er, falls ihm das Buch gefällt, sein Urteil entweder mündlich oder schriftlich mit wenigen Worten seinen Fachkollegen mitteilte und diese anregte, eventuell ebenfalls das Buch sich anzusehen. In jeder Konferenz wird dann über die zur Anschaffung vorgeschlagenen Bücher gesprochen und abgestimmt. Um aber die Anschaffung eines gewünschten Buches zu beschleunigen, kann die Abstimmung auch außerhalb der Konferenz durch Sammlung der Stimmen seitens des Antragstellers geschehen. In den meisten Fällen wird wohl der bloße Wunsch eines Kollegen genügen, um, alls die Mittel dazu ausreichen, das gewünschte Buch anzuschaffen. Es dürfte bei der Anschaffung von Büchern besonders darauf gesehen werden, daß weniger Bücher angeschafft werden, die nur einen geringen Preis haben, als größere Werke, welche die Kasse eines einzelnen schwer belasten würden.

---

3. Das Linnésche System in der Schule.

Von Prof. Dr. F. Höck in Perleberg.

Unter der gleichen Überschrift, wie diese Arbeit sie trägt, erschien von Buchenau 1886 ein Aufsatz in der „Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht“ (27, 401 bis 409), den er einige Jahre später unter dem Titel „Zwei Abschnitte aus der Praxis des botanischen Unterrichtes“ (Bremen 1890) mit einem anderen Aufsatz zusammen im Buchhandel herausgab. Trotz der Bedeutung, welche Buchenau als Forscher auf dem Gebiete der Pflanzenkunde und als Lehrer [1]) dieses Faches

---

[1]) Er war mehrere Jahrzehnte Leiter einer Realschule in Bremen.

hatte, ist ihm nicht gelungen, wie er beabsichtigte, das Linnésche System aus der Schule zu verbannen. Im Gegenteil, während in den preußischen amtlichen Lehrplänen für höhere Schulen von 1892 auf dies System gar nicht eingegangen wurde, man es daher unberücksichtigt lassen konnte, ohne den Lehrplänen zuwider zu handeln, heißt es in denen von 1901 bei der IV wieder „Hinweis auf das Linnésche System". Soll der Hinweis nichts weiter sein als eine Andeutung, daß einmal jahrzehntelang hindurch in der Wissenschaft, fast ein Jahrhundert in der Schule, ein System geltend war, das von Linné herrührt, der aber seine Hauptbedeutung in ganz anderen Dingen[1]) hat, dann wird sich vielleicht kein Lehrer darüber beklagen, daß ihm dies zugemutet ist; denn den Hinweis könnte er in wenigen Minuten erledigen. Aber er wird in den Lehrplänen und Lehraufgaben im Anschluß an Bestimmungsübungen genannt. Nun ist aber gerade von Buchenau gezeigt, daß es in der Beziehung gar keine Bedeutung hat, da die Abweichungen vom Linnéschen System so zahlreich sind, daß ihre Einzelaufführung die Bestimmung sehr erschweren würde. Dennoch wird an diesem System für derartige Zwecke immer wieder festgehalten. Als ich 1901/02 mich durch die Verlagsbuchhandlung von Hirt in Breslau und Leipzig überreden ließ, eine Sonderausgabe von Coßmanns Flora[2]) für Norddeutschland zu bearbeiten, bestanden der Verleger und der ursprüngliche Herausgeber darauf, daß wenigstens neben einer Bestimmungstabelle im Anschluß an das natürliche System, die ich allein zu geben beabsichtigte, auch die früher vorhandene nach dem Linnéschen System bestehen bliebe. Daher mußte ich diese beibehalten, trotzdem ich sie damals schon für unzweckmäßig hielt.

Wegen dieser Andeutung in den Lehrplänen habe ich in den letzten Jahren in IV auch wieder das Linnésche System durchgesprochen, während ich es früher jahrelang unbeachtet ließ. Gerade dieser Umstand hat mich noch mehr Mängel dieser Einrichtung erkennen lassen. Deshalb möchte ich noch einmal hierdurch die Fachgenossen bitten, einmütig gegen jede Erwähnung des Linnéschen Systems in den Schulen anzukämpfen, und die, welche Einfluß auf die Behörden haben, dahin zu wirken, daß in künftigen Lehrplänen nur noch vom natürlichen System die Rede sei, dieses als Ganzes aber selbstverständlich erst in der höchsten Klasse, in welcher Pflanzenkunde gegeben wird, in seinen Grundzügen zu fordern.

Welche Aufgabe hat ein System überhaupt? Es soll dazu dienen, Gegenstände so anzuordnen, daß Zusammengehöriges auch als solches erkannt wird und leicht an dem ihm zugewiesenen Platze gefunden wird. Jedem Besitzer von vielen Büchern wird es sicher schon oft hinderlich gewesen sein, daß er seine Bücher nicht allein dem Inhalte nach ordnen konnte, da die Bücherschränke meist nicht so eingerichtet sind, daß sie Bücher beliebiger Größe nebeneinander aufnehmen. Trotzdem wird sicher keiner eine Anordnung von Büchern nach ihrer Größe für zweckmäßiger halten. Es wäre dies eine rein äußerliche, der allenfalls eine nach Einbänden zur

---

[1]) Namentlich in einheitlicher Benennungsart der Pflanzen und Tiere.

[2]) Die damit fast gleichzeitig erschienene nordostdeutsche Schulflora von Beyer hatte ganz entsprechend zwei Bestimmungsschlüssel.

Seite gestellt werden könnte, die nur der vornehmen würde, dem der Inhalt der Bücher unverständlich wäre.

Eine derartige Anordnung nach ihren äußerlichen Merkmalen nimmt für die Pflanzen aber das Linnésche System vor. Durch dieses werden oft nahe Verwandte weit voneinander getrennt. So haben wir z. B. in Norddeutschland nur zwei deutlich unterscheidbare Baldrian- (Valeriana-) Arten. Von diesen aber müßte die eine nach dem Linnéschen System in die 3., die andere in die 22. Klasse verwiesen werden, nur weil die eine Staubblätter und Stempel der Regel nach zugleich in einer Blüte hat, die andere dagegen auf einigen Pflanzen nur Staubblätter, auf anderen nur Stempel. Trotzdem wird ein Schüler die Ähnlichkeit beider Arten sofort erkennen. Die erste wird in der 3. Klasse neben Montia und zusammen mit der Mehrzahl der Gräser, die zweite in der 22. Klasse aber neben Hydrocharis und Stratiotes, also zwei von ihr himmelweit verschiedenen Gattungen stehen. Also erfüllt das Linnésche System noch nicht einmal die äußeren Anforderungen an ein System, es trennt Gleichartiges, vereint Verschiedenartiges, wie man es an vielen anderen Beispielen zeigen könnte. Trotzdem es meist logisch richtig ist, es nur die 14. und 15. Klasse nicht durch einen scharfen Gegensatz[1]) von den ersten 13 Klassen trennt, könnte es nicht als Muster einer Einteilung den Schülern geboten werden. Es würde wegen der Gegenüberstellung ungleichwertiger Gruppen den Schülern ein schlechtes Beispiel für Dispositionsübungen geben.

Daß trotzdem noch immer Schulbücher in dieser Anordnung erscheinen[2]), also doch sicher Abnehmer finden, ist daher unbegreiflich.

Ein System der Naturkörper aber hat noch eine größere Aufgabe als die Anordnung nach einigen hervorstechenden Merkmalen. So konnte man früher wohl zweifeln, ob man die mineralischen Salze nach den sie bildenden Säuren oder nach den in ihnen enthaltenen Metallen anordnen sollte, da die letzte Anordnungsweise für die Ausnutzung im täglichen Leben gleichartige Körper vereinte. Aber seitdem man im Isomorphismus ein Mittel zur Erkennung natürlicher Verwandtschaft gefunden hat, seitdem man weiß, daß chemisch ähnliche Körper sich gelegentlich ersetzen können, wird keiner daran zweifeln, daß die Einteilung nach den Säuren die bessere ist.

Bei Lebewesen werden aber die für verwandt erachtet, die nicht in einer, sondern in der Mehrzahl der Merkmale übereinstimmen. Eine solche Einteilung aber liefert nur das natürliche System; eine Einführung in dies kann den Schüler aber richtig einteilen lehren. Darauf beruht der methodische Wert des natürlichen Systems, der also weit über das Gebiet der Naturwissenschaft hinausgeht.

Nun wird man vielleicht entgegnen, das natürliche System stehe

---

[1]) Da der Gegensatz: „alle Staubfäden gleich oder ungleich lang" nicht paßt, sucht man ihn meist zu vermeiden durch Staubfäden in bestimmtem oder unbestimmtem Längenverhältnis; doch ist dabei nur das als bestimmtes Längenverhältnis betrachtet, was Linné zufällig zur Kennzeichnung seiner 14. und 15. Klasse verwendet.

[2]) So sah ich vor nicht allzulanger Zeit noch „Schilling-Noll, Das Pflanzenreich nach dem Linnéschen System" in 14. Bearbeitung angezeigt.

durchaus nicht fest; man kämpft noch beständig um die Stellung einiger Gruppen in der Wissenschaft. Aber soweit es für die Schule in Betracht kommt, steht es sicher fest. Ob man eine Gattung oder Art weit oder eng fassen will, ist für die Schule ziemlich gleichgültig, wenn auch die erste Fassung da wohl zweckmäßiger ist. Die Vereinigung der Gattungen zu Familien ist, soweit in der Schule behandelte Gattungen in Betracht kommen, wohl immer zweifellos. Nicht ganz so möchte dies von der Gruppierung der Familien in Ordnungen gelten, obwohl es auch da sich meist nur um weitere oder engere Fassung der Begriffe handelt. Ob z. B. Buchengewächse, Walnußgewächse, Weidengewächse und andere Kätzchenträger einander so nahe stehen, daß sie in eine Ordnung gehören, mag bezweifelt werden; daß sie dennoch miteinander verwandt sind, steht fest; in jedem Falle werden sie nahe beieinander in einem systematisch geordneten Buche zu stehen kommen. Scheint einem die Vereinigung in Ordnungen zu zweifelhaft, so kann man sie in Schulbüchern fortlassen, obwohl die wirklich sehr fraglichen Fälle nur sehr geringfügig sein werden. Bei einer Anordnung aller Arten eines Gebietes etwa in einer Schulflora wird man wohl am besten tun, sich irgend einer Autorität auf dem Gebiete der Systematik zu fügen; auch wenn man in einzelnen Fragen dieser nicht ganz beistimmt, so wird die Anordnung jedenfalls geeignet sein, den Schülern den Begriff der systematischen Verwandtschaft beizubringen, und das ist die Hauptsache.

Daß von höheren systematischen Gruppen, also von Klassen vor allem, nur wenige für die Schule in Betracht kommen, habe ich kürzlich (1905) in „Natur und Schule“ 4, S. 215, gezeigt. Diese wenigen Gruppen müssen fest eingeprägt werden; es muß den Schülern gezeigt werden, daß dies wirklich verwandtschaftliche Gruppen sind, nicht vom Menschen erst aufgestellte Abteilungen. Die dazu führende Unterrichtsart ist ja bekanntlich die, daß man von engen Begriffen (Arten) ausgeht, diese Begriffe allmählich erweitert, nicht wie früher den Schülern ein bestimmtes System gibt und die Pflanzen in dies System an einer bestimmten Stelle unterzubringen sucht. Diese Methode befolgt man nur noch bei Bestimmungsübungen. Daß aber auch für diese Übungen das Linnésche System keinen Wert hat, zeigte ja Buchenau schon so deutlich, daß ich keine Veranlassung habe, darauf noch einmal einzugehen. Nur möchte ich hervorheben, für die, welchen Bestimmungsschlüssel in Anlehnung an das natürliche System zu schwer erscheinen, daß solche Schlüssel, welche zunächst von leicht auffälligen Merkmalen ausgehen (z. B. Holzpflanzen und krautige Pflanzen, Landpflanzen und Wasserpflanzen usw.), wie sie in der sehr zweckmäßigen Schulflora von Kraepelin sich finden, denen nach dem Linnéschen System für Bestimmungsübungen meiner Meinung nach weit vorzuziehen sind.

Der Hauptvorzug des natürlichen Systems beruht aber darin, daß Pflanzen einer Gruppe in einer großen Zahl von Merkmalen übereinstimmen, daß man eine große Reihe von Eigenschaften von vornherein für eine Pflanzenart annehmen kann, wenn man eine verwandte daraufhin untersucht hat. Es soll daher das System nicht den Unterricht erschweren, dadurch, daß bestimmte Gruppennamen gelernt werden, sondern es soll den Unterricht erleichtern, dadurch, daß einige Merkmale gleichzeitig für

viele Pflanzen als gemeinsam gemerkt werden. Wenn in den unteren Klassen nur Decksamer behandelt werden, so ist die Einprägung der zwei Klassen der Ein- und Zweikeimblättler gewiß keine schwierige; wenn daneben noch vielleicht ein Dutzend Familien aus dem Unterricht herausgearbeitet werden, so wird man sicher von keiner Überlastung durch Pflanzensystematik sprechen können. In den mittleren Klassen werden dazu noch einige wenige weitere Gruppen kommen; aber diese sind so natürlich wie die Algen, Moose usw., daß meist der gemeine Mann, der keinen Unterricht in der Pflanzenkunde erhielt, aber die Pflanzenwelt beobachtete, z. B. ein einfacher Gärtner, sie als natürliche anerkennen wird. Daher wird gewiß die Erlernung der Hauptgruppen des natürlichen Systems keine Gedächtnisüberlastung sein, und doch lernt ein Schüler ziemlich leicht, die ihm bekannten Pflanzenarten in diesen richtig unterzubringen. Wieviel schwieriger dies beim Linnéschen System war, weiß jeder, der einst danach in seiner Schulzeit geprüft ist; die Klassen wurden leicht erlernt, aber wenn man Vertreter der Klassen nennen sollte, haperte es oft.

Nun aber sind es vor allem die Begriffe der „Klassen“ und „Ordnungen“, welche das Linnésche System geradezu gefährlich erscheinen lassen. Hätten die Hauptabteilungen wenigstens einen anderen Namen, dann wären sie weniger schädlich für den Unterricht. Da sie aber die gleichen Namen führen wie die großen Abteilungen des natürlichen Systems, stimme ich Kienitz-Gerloff (Methodik des botanischen Unterrichtes, S. 138 f., Berlin 1904) ganz bei, wenn er sagt, „daß es gar kein besseres Mittel gibt, den Sinn für natürliche Verwandtschaft der Pflanzen zu ertöten, als daß man sie eben nach dem Linnéschen System gruppiert“. Die Begriffe Klasse und Ordnung, welche den Schülern als natürliche Begriffe eingeprägt werden sollen, welche aus dem Unterricht herausgearbeitet sein sollen, erscheinen ihnen bei Linné sofort als etwas Künstliches. Der Wert des naturkundlichen Unterrichtes wird durch Berücksichtigung des Linnéschen Systems herabgesetzt. Denn das System soll die Krönung des Unterrichtes sein; es soll von den Schülern erkannt, nicht erlernt werden. Solange wie der Unterricht in der Biologie mit den mittleren Klassen abschließt, solange man es also mit verhältnismäßig unreifen Schülern zu tun hat, sollte man das Linnésche System gar nicht einmal erwähnen, denn schon die Erwähnung könnte dadurch schaden, daß ein besonders eifriger Schüler es sich aus einem alten Buche seines Vaters einzuprägen suchte und ihm dadurch das Verständnis für natürliche Systematik verloren ginge.

Wenn die Biologie auch in den oberen Klassen pflichtgemäß gelehrt würde, die ihr zur Verfügung stehende Stundenzahl also vergrößert würde und man beim Abschluß des Unterrichtes es mit reiferen Schülern zu tun hätte, könnte der von Kienitz-Gerloff (a. a. O.) gemachte Vorschlag befolgt werden, auf das Linnésche System und seine geschichtliche Bedeutung am Abschluß des botanischen Unterrichtes hinzuweisen. Noch ist dies verfrüht, weil die Zeit knapp bemessen ist, weil wichtigere Dinge durchzunehmen sind und weil vor allem die Schüler beim Abschluß des pflanzenkundlichen Unterrichtes noch zu jung sind, der Begriff echter Verwandtschaft ihnen noch nicht hinreichend klar geworden sein könnte, er leicht durch Einführung eines anderen Systems ertötet würde.

Daß selbst die wenigen Übereinstimmungen zwischen dem natürlichen und Linnéschen System dies nicht zu retten vermögen, weil zu viele Ausnahmen im Einzelnen vorhanden sind, hat schon Buchenau gezeigt. Es sei aber noch darauf hingewiesen, daß selbst, wenn diese Ausnahmen nicht vorhanden wären, schon grundsätzlich der Aufbau auf die Merkmale des künstlichen Systems störend wäre, weil diese nur eine Gruppe der Pflanzenteile berücksichtigen. Wenn es z. B. keine Gräser gäbe, die von der Regel „3 Staubblätter, 2 Narben" abwichen, könnten diese wenigen Merkmale doch nicht hinreichen, eine so natürliche Gruppe zu kennzeichnen, wie sie die echten Gräser bilden.

Die einzige Klasse des Linnéschen Systems, von der man gewöhnlich annimmt, daß sie sich mit einer natürlichen Gruppe vollkommen deckt, die 24., ist auch sehr unglücklich gewählt und nur durch die allgemein geringen Kenntnisse von ihren Vertretern zu den Zeiten Linnés bedingt. Nicht nur umfaßt sie weit mehr Arten als alle anderen Klassen zusammen, sondern andererseits sind ihre höchsten und niedersten Vertreter weit verschiedener voneinander als jene von den niedersten Samenpflanzen, den Nacktsamern; wir haben es also auch hier nicht einmal mit einer vollkommen natürlichen Gruppe zu tun.

Es zeigt sich demnach, daß das Linnésche System nicht nur, wie Buchenau schon ausreichend gezeigt hatte, für Bestimmungsübungen wenig empfehlenswert ist; es hat vor allem nicht die Eigenschaften, welche man an ein System überhaupt, und erst recht nicht die, welche man an ein natürliches System stellen muß. Es kann dadurch schaden, daß es meist durch scheinbar logische Gegensätze recht ungleichwertige Gruppen einander gegenüberstellt, erstickt also vor allem in den Schülern den Sinn für natürliche Verwandtschaft der Pflanzen, da es natürliche Gruppen zerspaltet und nur teilweise natürliche auf wenige künstliche Merkmale aufbaut. Es ist demnach für den Gesamtunterricht ebensowohl als besonders für den naturkundlichen Unterricht schädlich; wenigstens solange wie dieser auf die unteren und mittleren Klassen beschränkt bleibt, sollte es in der Schule gar nicht erwähnt werden. Da neue Lehrpläne voraussichtlich noch nicht so bald wieder erscheinen, müßte durch Sonderverfügungen dies System für den Schulunterricht verboten werden[1]).

---

[1]) Wenige Tage, nachdem ich den vorliegenden Aufsatz an den Herausgeber dieser Zeitschrift gesandt hatte, erschien in „Natur und Schule" (IV, 213 bis 219) ein Aufsatz von Hansen: „Der pädagogische Wert des Linnéschen Systems in der Schule", in welchem der Verfasser zeigt, wie wenig brauchbar das Linnésche System selbst für Bestimmungsübungen ist. Er sagt, er könne „dem Linnéschen System weder einen pädagogischen noch einen praktischen Wert zuerkennen", kommt also zu ähnlichen Ergebnissen wie ich. Obwohl nun Fitschen später (ebenda, S. 264 bis 269) eine Erwiderung darauf folgen ließ, in der er sagt, „als Hilfsmittel zum Bestimmen ist es (d. L. S.) von unschätzbarem Werte", so habe ich mich doch von seinen Ausführungen nicht überzeugen lassen, habe deshalb kein Wort an meinen vorher geschriebenen Worten daraufhin geändert; übrigens hat Fitschen in einer neuerdings erschienenen zweiten Auflage seiner Schulflora auch einen Bestimmungsschlüssel nach dem natürlichen System hinzugefügt.

III. Sprechsaal.

1. Katharina Emmerich als Pädagogin.

Von Dr. Grävell in Darmstadt.

Ich halte Anna Katharina Emmerich für eine bedeutende Erscheinung des 19. Jahrhunderts. Wer sich das Vergnügen macht, ihre Lebensbeschreibung von Schmöger zu lesen, der wird sicher einen großen Gewinn aus der Betrachtung ihres wunderbaren Lebens und Strebens ziehen. Die folgenden anspruchslosen Zeilen sollen nur den Zweck verfolgen, auf ihre Bedeutung kräftig hinzuweisen und sie vom pädagogischen Standpunkte aus zu beleuchten.

Eine große Persönlichkeit wirkt immer erzieherisch. Da ich, wie schon gesagt, Anna Katharina Emmerich für eine große Erscheinung des letzten Jahrhunderts halte, so sage ich damit auch gleichzeitig, daß sie eine Erzieherin ersten Ranges sein muß. Leider hat man seither diese Bedeutung noch nicht recht erkannt; man geht ja oft an Meisterwerken der Kunst lange achtlos vorüber und läßt sie im Staube verkommen, bis sie auf einmal wieder neu entdeckt werden.

Gerade Anna Katharina Emmerich aber ist ein schönes Beispiel dafür, was ein Mensch durch Frömmigkeit, Demut und die Gnade Gottes leisten und erreichen kann. Unserer Zeit fehlen diese Tugenden nur zu sehr; wir sind in ein materialistisch-kriegerisches Zeitalter eingetreten, wo der Verstand gilt und das Gefühl schweigt. Solche Personen, wie Anna Katharina Emmerich, sind daher ein Vorbild für solche, welche ihrer Zeit vorauseilen wollen. Da aber die Schule für die Zukunft erziehen soll, so muß sie gerade solche Personen auf den Leuchter erheben.

Anna Katharina Emmerich ist das Muster einer wahren Christin. Wer christliche Gesinnung kennen lernen will, der lese ihr Leben; wer selbst religiös werden will, der nehme sie sich zum Vorbild. Ihre Eltern erzogen sie streng und wahrhaft christlich. Das Sprichwort ihrer Mutter war: „Herr, wie du willst, und nicht, wie ich will!“ und „Herr, gib mir Geduld, und dann schlag tüchtig zu!“

Das ganze Leben der Anna Katharina Emmerich war nach dem Zeugnis des ehrwürdigen Overberg ein Leben ununterbrochener Selbstverleugnung und vollkommenster Hingabe an Gott. Schon im 12. Jahre kam sie als Dienstmädchen in die Familie eines Bauern, später als Gehilfin zu einer Nähterin. Sie gab alles, was sie verdiente, aus Mitleid den Armen. Ihr sehnlichster Wunsch war, sich ganz Gott zu weihen und Nonne zu werden. Aber man wollte sie wegen ihrer Armut nicht aufnehmen. Da trat sie bei einem Kantor in Dienst, um dort Orgelspielen zu lernen, um dadurch ins Augustinerinnenkloster Agnetenberg in Dülmen aufgenommen zu werden. Aber im Hause herrschte solche Armut, daß Anna Katharina Emmerich nicht allein wie eine Magd diente, sondern auch alles, was sie hatte, hingab. Doch erreichte sie, daß, als die Tochter des Kantors ins Kloster ging, diese als Bedingung stellte, daß sie mit aufgenommen wurde.

Das Kloster wurde indes 1811 aufgehoben, und sie wohnte von da an in einem Privathause in Dülmen. Bekannt ist, daß sie am 29. Dezember 1812 die Wundmale Christi an Händen, Füßen und der Brust empfing, was auch von der weltlichen Behörde nach langer, peinvoller Untersuchung anerkannt wurde. Von noch größerer Bedeutung war ihre Bekanntschaft mit Brentano, der ihre Visionen gewissenhaft aufzeichnete und so einen kostbaren Schatz, wie er unerreicht und einzig in der Weltliteratur dasteht, für alle Zeit rettete[1]). Ihr Tod fällt auf den 9. Februar 1824. Im Jahre 1892 wurde der sogenannte Informationsprozeß in förmlicher Weise eröffnet, um sie heilig sprechen zu können.

Worin bestehen nun ihre hauptsächlichen Tugenden? Overberg, der in den letzten zehn Jahren ihres Lebens ihr geistlicher Führer war, schreibt in seinen Aufzeichnungen über sie: „Von ihrem sechsten Lebensjahre an kannte Anna Katharina keine Freude, außer in Gott, und kein anderes Leid und Betrübnis als darüber, daß dieser gütigste Gott von den Menschen beleidigt werde. Als sie angefangen, der Abtötung und Enthaltung sich zu befleißigen, erwachte in ihrem Herzen solche Liebe Gottes, daß sie zu beten pflegte: Auch wenn es keinen Himmel, keine Hölle und kein Fegfeuer geben würde, wollte ich Dich, o mein Gott, doch über alles aus ganzem Herzen lieben." Ferner: „Anna Katharina hat von Kindheit an nie eine Regung der Sinnlichkeit empfunden und hat sich niemals über eine Unreinheit, selbst nicht in Gedanken, anzuklagen gehabt. Sie gestand, über diese Freiheit von jeglicher Versuchung gegen die Reinheit im Gehorsam befragt, daß sie durch die frühen Abtötungen und ihr beharrliches Überwinden aller anderen Neigungen und Gelüste die bösen Triebe untergraben, ehe sie dieselben in sich empfunden habe."

Ihre Nächstenliebe war die denkbar größte von klein auf. Wenn sie von einem Unglück hörte, wurde sie von so heftigem Mitleid ergriffen, daß sie erblaßte und starr dazusitzen pflegte, wie jemand, der in Ohnmacht zu fallen droht. Wenn sie ein Kind krank oder weinend sah, so bat sie Gott, er möge die Krankheit oder Schmerzen auf sie legen — und sie wurde immer erhört. Welch eine Anklage für unsere moderne Erziehung, die keine Ahnung mehr davon hat, daß man des Anderen Last tragen soll und kann!

Als man sie später fragte, wie sie als Kind zu solchen Bitten gekommen sei, sagte sie: „Ich kann nicht sagen, wer es mich gelehrt; aber es liegt dies schon im Mitleiden. Ich habe immer gefühlt, wir alle seien in Jesus Christus ein Leib, und wie der Finger meiner Hand schmerzte mich das Weh des Nächsten. Von Kindheit auf habe ich die Krankheiten anderer auf mich herabgefleht... Schon als Kind mußte ich den Nachbaren alle Wunden verbinden. Wenn ich ein Geschwür sah, dachte ich: Drückst du es aus, dann wird es ärger; allein das Übel muß doch heraus. Und so kam ich darauf, es leise auszusaugen, und die Wunden heilten.

---

[1]) Man hat mit Unrecht behauptet, der Dichter Brentano habe seine eigenen Kenntnisse und Gedanken in die Visionen verwoben. Allein eingehende Untersuchungen haben nachgewiesen, daß davon gar keine Rede sein kann. Ich verweise auf Wegener, „Leben der Anna Katharina Emmerich" und „Anna Katharina Emmerich und Klemens Brentano", beide Laumannsche Buchhandlung, Dülmen in Westfalen.

Es hat mich niemand dies gelehrt, es trieb mich die innerliche Begierde zu helfen. Im ersten Augenblicke fühlte ich Ekel, dieser aber trieb mich an, mich zu überwinden, weil er ein falsches Mitleid ist. Wenn ich ihn schnell überwand, dann hatte ich eine rührende Freude; ich dachte an unseren Herrn, der ja der ganzen Menschheit so getan.“

Über ihre Neigung, sich abzutöten, schreibt Overberg: „Sie hatte die feste Überzeugung, daß es ohne Mortifikation unmöglich sei, sich Gott vollkommen zu ergeben. Es war ihre Liebe zu Jesus Christus, die sie hierin unterwies, weshalb sie sagte: „Ich habe oft erfahren, daß die Liebe zu Geschöpfen manchen Menschen zu großen und mühseligen Werken bewegen kann; warum sollte die Liebe zu Jesus nicht viel mehr vermögen?“ Ihre Augen tötete Anna Katharina ab, indem sie dieselben niederschlug oder abwendete, wenn Dinge zu sehen waren, welche die Neugierde reizen konnten. War etwas Neues und Anziehendes zu hören, so dachte sie: Nein, ich höre es Gott zu Liebe nicht an. Die Zunge tötete sie ab, indem sie verschwieg, was sie gern hätte sagen wollen, und solches nicht aß, woran sie einen Wohlgeschmack gefunden hätte.... Ihren Leib peinigte sie mit Nesseln, mit Stricken und Bußgürteln“ [1]).

Schon als Kind übte sie das nächtliche Gebet, indem sie stundenlang, oft unter freiem Himmel und in Winterkälte, standhaft verharrte. Ihr eifrigster Wunsch war, leiden zu können, gewiß ein sehr befremdlicher für ein modernes Weltkind. „Ruhig leiden zu können“, sagte sie, „hat mir immer der beneidenswerteste Zustand auf Erden geschienen“; und „O wie süß ist es, für Jesus zu leiden!“ und wieder ein anderes Mal: „Ein Gedanke an Gott ist mir mehr als die ganze Welt.“

Ihre Demut war grenzenlos. Sie hielt sich für die ärmste Sünderin. An ihrem Sterbetage, als sie verlangte, aufgelöst und bei Christus, ihrem Bräutigam, zu sein, sagte sie zu ihrem Beichtvater: „Ach könnte ich doch laut rufen, daß alle Menschen es hörten, daß ich nichts bin als eine elende Sünderin, viel schlechter als der Mörder am Kreuz!“ „Ich glaube, daß ich nicht sterben kann, weil viele guten Leute aus Irrtum Gutes von mir denken. Sagen Sie es doch allen, daß ich eine elende Sünderin bin!“

Auch ihr Gehorsam war bewunderungswürdig. Als Kind gehorchte sie ohne Widerrede ihren Eltern, im Kloster ihren Vorgesetzten. Selbst wenn sie in der Ekstase war, so brauchte ihr Beichtvater nur etwas zu wünschen, so kehrte ihre Seele augenblicklich ins Leben zurück. Wie sie während der Ekstase zu dieser Kenntnis eines Befehls komme, dafür gab sie einmal die folgende Erklärung: „Bin ich in ein Gesicht geführt, in einer Anschauung begriffen oder mitten in einer mir übertragenen geistigen Arbeit, da werde ich oft plötzlich wie durch eine ferne, ehrwürdige

---

[1]) Man vergleiche damit unsere heutige verweichlichende Erziehung gerade des weiblichen Geschlechts und das kindisch-unreife Gebahren unserer Frauenrechtlerinnen! Die Heiligen redeten nie von ihren „Rechten“, sondern nur von ihren Pflichten. Warum tut die Schule nicht desgleichen? Sie sollte der weiblichen Jugend so hehre Gestalten vorführen wie die heilige Elisabeth, die Jungfrau von Orleans und Anna Katharina Emmerich! Diese drei sind die wahren Muster für das „schwache“ Geschlecht, weil sie „starke Weiber“ waren. Solche brauchen wir, aber nicht jene schwächlichen Geschöpfe von heute, denen alles zu viel und zu unangenehm ist.

und heilige Gewalt unwiderstehlich zurück in die finstere Welt gerufen. Ich höre das Wort „Gehorsam“; das klingt dann wohl schmerzlich, aber „der Gehorsam ist doch das Leben und die Wurzel, woraus der ganze Baum des Schauens gewachsen ist“.

Ihr Hauptverdienst indes war ihr freiwilliges Leiden für andere. Sie gehörte zu den begnadigten Personen, die mit Schauen fremden Unglücks behaftet sind und durch ihr wahrhaft göttliches Mitleid das principium individuationis durchbrechen und das Leiden ihrer Mitmenschen auf sich nehmen. Man muß das Nähere in ihrer Biographie nachlesen, um sich einen Begriff davon zu machen. Man kann dann nicht mehr an der Wahrheit zweifeln [1]). So wurde sie z. B. schon als Kind in die Zelle der Marie Antoinette im Temple versetzt, um diese geistig zu trösten, sie beschrieb die Personen, den König u. a. ganz genau ihren Eltern, die natürlich gar nicht begriffen, um was es sich handelte. Es waren ja ganz einfache Bauersleute.

Sie sagt über ihr Schauen selbst: „Als ich in meinem 5. bis 6. Jahre den ersten Artikel des katholischen Glaubensbekenntnisses betrachtete, da kamen mir allerlei Bilder von der Erschaffung des Himmels und der Erde vor die Seele. Ich dachte nicht anders, als dies sehe ein jeder Mensch so, wie die anderen Dinge um uns her, und so erzählte ich denn Eltern, Geschwistern und Gespielen ganz unbefangen davon, bis ich merkte, daß man mich auslachte und fragte, ob ich ein Buch habe, worin das alles stehe. Da fing ich nach und nach an, von diesen Dingen zu schweigen, und dachte, es schicke sich wohl nicht, von solchen Dingen zu reden. Ich habe diese Gesichte gehabt sowohl bei Nacht, als auch bei hellem Tage im Feld, im Haus, gehend, arbeitend, unter allerlei Geschäften... Ich habe nie aus dem Evangelium und dem Alten Testamente etwas lebendig erhalten; denn ich habe alles selbst gesehen, mein ganzes Leben hindurch, und zwar alle Jahr wieder ganz genau und pünktlich unter denselben Umständen.“ Ein andermal sagte sie: „In meiner Kindheit war ich immer abwesend in Gott. Alle meine Geschäfte tat ich in innerer Abziehung und war immer in Gesichten. Ging ich mit meinen Eltern auf das Feld oder zur Arbeit, so war ich nie auf Erden. Alles hier war wie ein dumpfer, wirrer Traum; das andere aber war Klarheit und himmlische Wahrheit.“

Ihr Leiden für Unglückliche steigerte sich beständig bis zu ihrem Tode. Sie machte das ganze Leiden Jesu selbst durch. Brentano schrieb am 12. Januar 1824 in sein Tagebuch: „Wer kann diesen schrecklichen Leidenszustand beschreiben! Sie muß Tag und Nacht sitzend schwanken und stöhnen vor Schmerzen. Ihr Ausdruck ist der der größten Geduld und Sanftmut mit vollkommener Ergebenheit in den schrecklichen Ernst

[1]) Tacitus berichtet bekanntlich von den Frauen der Germanen, daß sie hellsehend seien. Wie gesunken ist unsere Generation, daß das Hellsehen jetzt so selten vorkommt! Als Kind sind ja noch viele hellsehend (ich war es z. B. auch); aber mit Alkohol, Fleischgenuß, bösen Gedanken, Sinnlichkeit usw. verschwindet das Schauen natürlich. Das Leben der Anna Katharina Emmerich ist auch namentlich für den Mythologen instruktiv, weil er so erkennt, wie unsere Mythen früher entstanden sind, nämlich durch Hellsehen. Näheres in meiner Schrift „Die Fahrt nach dem heiligen Gral“.

der Marter.“ Am 15. Januar: „Auf die Worte, ob sie geduldig sei, unterbricht ein sanftes Lächeln des Dankes gegen Gott den furchtbaren Ernst ihrer Schmerzen und Ohnmacht.“

Wahrlich, man kann nicht ohne Erschütterung ihr furchtbares Leiden lesen. Aber solche Lektüre brauchen wir in unserer frivolen Zeit. Wie ganz anders würde unsere weibliche Jugend, wenn sie solche Bücher lesen und solche Personen nachahmen würde!

Wir haben große weltliche Erzieher gehabt, einen Bismarck, Moltke usw.; aber sie konnten uns nicht die christliche Entsagung und Selbstverleugnung zeigen. Ja, sie dienen uns nur zu leicht dazu, um uns dem Weltgeiste ganz hinzugeben. Wer nun noch Sinn für Politik und Tagesfragen, für soziale Frage, Frauenfrage, Schulfrage usw. hat, der vergißt, daß es neben der Magenfrage auch noch eine Gottesfrage gibt und daß diese doch am Ende die Frage aller Fragen ist.

Wir haben christlichen Unterricht genossen; wenn er aber oft so sehr auf unfruchtbaren Boden gefallen ist, so kommt es offenbar daher, daß wir die persönliche Stellung zu Jesus nicht finden konnten. Und wir konnten es deshalb nicht, weil das, was in der Bibel über ihn berichtet wird, zu kurz ist.

Ich bin davon überzeugt, daß mancher, der heute Jesus nicht verehren kann, bald anders urteilen wird, wenn er „das bittere Leiden“ der Anna Katharina Emmerich gelesen hat, das sehr billig und gut ausgestattet, von P. Wiggermann herausgegeben, in Regensburg bei Pustet zu haben ist. Auch ihr Leben der Maria wird gewiß vielen von Nutzen sein. Es gibt eine schöne mit Anmerkungen, die ihre Angaben prüfen und stets den Beweis ihrer Richtigkeit erbringen, versehene, in Dülmen selbst herausgegebene Ausgabe.

Nun könnte man natürlich sagen, sie sei eine hysterische Person gewesen, die sich Hirngespinste eingebildet habe. Aber es ist merkwürdig, daß diese ungebildete Person, die nur zwei Monate in eine Schule gegangen war, eine so genaue Kenntnis des heiligen Landes und seiner Bewohner, Kleidung usw. hatte, daß man einfach starr ist.

Ich halte ihre Visionen für echt, und sie erklären, wie Seher zu allen Zeiten Raum und Zeit (die ja nach Kant nur Formen unserer Anschauung sind) durchbrochen und Vergangenheit wie Zukunft geschaut haben. Und so gereicht allen Gläubigen die neue Seherin zum Trost: denn sie bestätigt alles, was man glauben möchte; den Ungläubigen aber kann sie noch mehr nützen, weil sie ihnen ein Problem aufgibt, das man lösen muß.

Man kann eine solche Erscheinung „vornehm“ oder hochmütig ignorieren. Aber der Pädagoge und wahre Menschenfreund darf nicht an ihr vorbeigehen. Seine Pflicht ist es, seine Mitmenschen auf eine der wunderbarsten Personen der Weltgeschichte hinzuweisen, von der man sagen kann, sie sei wirklich eine anima naturaliter christiana gewesen. Zu solchen Christen unsere Kinder zu erziehen, wäre des Schweißes der Edlen wert. Ich halte es daher für meine Pflicht, darauf aufmerksam zu machen: andere mögen sich, was ich gesagt, zunutze machen, oder nicht: dixi et salvavi animam meam.

---

2. Kunst in der Schule.

Von Dr. Heinrich Pudor.

(Nachdruck verboten.)

Über das Thema „Kunst in der Schule" wird heute viel debattiert und geschrieben, und in der Tat können gar nicht genug der Frage nahestehende Personen dabei zu Worte kommen, denn die Sache ist heute noch nichts weniger als geklärt, wie man aus der Ratlosigkeit bei dem Dresdener Kunsterziehungstage ersehen konnte.

Zunächst muß man sich darüber klar sein, ob es sich bei der obigen Frage um künstlerisches Schaffen oder um Kunstgeschichte oder gar um Kunstästhetik handelt. Die Kunstgeschichte dürfte nur in den oberen Klassen der höheren Schule zu Worte zu kommen haben und dann allerdings mehr den kulturellen und psychologischen Standpunkt betonen als den philologischen. Für die Kunstästhetik vollends ist Zeit genug auf den Hochschulen, wobei auch diese hierbei mehr den psychologischen als den formalen Gesichtspunkt einnehmen möchten.

Bis hierher dürfte Einigkeit herrschen. Es bleibt mithin nur das künstlerische Schaffen. Damit haben wir von vornherein einen klaren und fest umgrenzten Standpunkt gewonnen.

„Wie aber mit dem künstlerischen Anschauungsunterricht?" werden allerdings viele fragen. Indessen gehört die künstlerische Anschauung zum Teil zum künstlerischen Schaffen, insofern sie die Vorstufe zu diesem letzteren ist. Zum anderen Teil gehört sie zur Kunstgeschichte, insoweit die Kunstwerke, die angeschaut werden sollen, der Kunstgeschichte einzureihen sind. Allerdings bleiben bei dieser letzten Gruppe noch die modernen Werke, welche noch nicht Geschichte geworden sind. Es fragt sich also zunächst, ob die Schule die Übung in der Anschauung moderner Kunstwerke als Vorstufe zum künstlerischen Schaffen pflegen solle. Und an die Beantwortung dieser Frage ist mit Vorsicht heranzutreten. Die Anschauung von Gemälden darf keinesfalls in Betracht kommen, denn einmal sind die Gemälde heute zum größten Teil Luxusgegenstände und liegen als solche — Gott sei Dank — dem kindlichen Gemüt vollständig fern. Und zweitens erfordern sie eine so langjährige Übung im Sehen, wie sie heute die meisten Erwachsenen sich nicht angeeignet haben. Eher noch würde die Zeichnung in Betracht kommen; aber sie müßte dem Schüler nicht als Kunstgegenstand, sondern als Illustration nahe gebracht werden, obwohl sie selbst so künstlerisch als möglich sein müßte. Und ähnlich mit den anderen Künsten und mit dem Kunstgewerbe. Das Haus soll für den Schüler Interesse haben, als Nutzgegenstand sozusagen, als vollkommenes Beispiel der menschlichen Wohnung. Der Stuhl soll dem Schüler als Gebrauchsgegenstand nahe liegen — jeder ästhetische und historische Gesichtspunkt ist zu verwerfen. Deshalb kann kunstgewerblicher Wandschmuck, soweit er nicht Illustrationszwecken dient, nur Schaden anrichten. Ich erlaube mir, der Ansicht Ausdruck zu geben, daß dieser künstlerische Wandschmuck in den Schulen (in der Gestalt von Gemälden und Kopien) eine sehr schnell vorübergehende Modefarce ist. Ebenso mit

der Freiplastik. Wir wollen uns hüten, die Schäden, an denen wir selbst leiden — daß wir nämlich die Kunst immer und immer wieder als Luxus schaffen —, auf die heranwachsende Generation zu übertragen. Vielmehr ist der Standpunkt der Gelegenheitskunst als maßgebend zu erachten. Nicht nur alle Dichtung, sondern alle Kunst soll Gelegenheitskunst sein, d. h. sie soll nicht Luxus sein, sondern dem Gebrauche dienen, ob es sich nun um einen Wohnpalast, um ein Altargemälde oder um eine Blumenvase handelt. Hier liegt die Quelle zu einer neuen Kunstblüte, die Quelle zu der Kunst. Auch dies wollen wir noch zu guterletzt von den Japanern lernen, wenn wir uns gegenseitig diese Einsicht nicht zutrauen wollen. Der Schüler sei von Kunst umgeben, er atme Kunst, sozusagen — aber nicht „daran stehen“ soll es: „Das ist ein Gemälde!“ sondern die Bank, auf der er sitzt, die Decke, zu der er blickt, die Tür, durch die er tritt, das Buch, das er liest — alles dies soll Kunst atmen, unabsichtlich, unwillkürlich, indem dem Bedürfnis und dem Gebrauch Rechnung getragen ist. Jede Art von Schulkunstmuseum, jede Führung der Schüler durch Galerien ist dagegen als schädlich zu verwerfen. Erst das Leben, dann die Kunst. Man möchte auch hier das Egidysche Wort variieren, die Kunst nicht neben dem Leben, sondern das Leben selbst sei Kunst.

Und damit kommen wir zu der Frage des eigentlichen künstlerischen Schaffens. Einmal nämlich muß der künstlerische Gedanke den ganzen Unterricht, die ganze Erziehung durchdringen, wie der Wein das Wasser. Ob es sich um Naturwissenschaft oder um Religion, um Schreibunterricht oder um Sprachunterricht handelt: immer und überall muß die Kunst, d. h. die schöne Empfindung, die Übereinstimmung von Empfindung (Inhalt) und Form den Lehrer leiten. Das höchste Goethesche Kunst- und Lebensideal muß jedem Lehrer vorschweben.

Weiter aber soll es besonderen Unterricht im Kunstschaffen geben. Angeknüpft darf dabei an den Zeichenunterricht werden. Nur muß man bedenken, daß das Zeichnen es wesentlich mit dem linearen Prinzip zu tun hat, daß also vermieden werden muß, plastische Kunst zeichnerisch darzustellen. Nach dieser Richtung hin darf vielmehr der Zeichenunterricht durch Modellierunterricht ergänzt werden. Und hierzu ist selbst in zwei wöchentlichen Zeichenstunden vollkommen Zeit. Das Modellieren und Gestalten liegt dem Kinde an und für sich näher als das Zeichnen; es wird Lust und Liebe dabei zeigen, und der natürliche plastische Sinn, der durch den einseitigen Zeichenunterricht zurückgedrängt wurde, wird geweckt werden.

Und dieser Modellierunterricht muß Hand in Hand gehen mit dem kunstgewerblichen Unterricht, mit welchem das eigentliche künstlerische Schaffen beginnt. Stets ist dabei die Bedürfnisfrage maßgebend. Die Schüler sollen lernen, ihre Bücher selbst zu binden, und sie sollen lernen, ihre Gebrauchsgegenstände selbst zu tischlern — hier berühren wir den Handarbeitsunterricht, welcher, soweit er heute schon in Wirksamkeit ist, zu einem Kunsthandarbeits-, d. h. kunstgewerblichen Unterricht zu erweitern und zu vertiefen ist.

In den Zeichenunterricht darf dagegen in den höheren Klassen das Aquarellmalen und Pastellmalen aufgenommen werden. Zeit ist zu alledem vorhanden. Früher haben die Schüler sieben bis zehn Jahre

lang Zeichenunterricht genossen, ohne Zeichnen zu lernen; wird in diese veraltete Form neues Leben gehaucht, so können sie künftig außer Zeichnen auch noch Modellieren und Malen lernen. Für den Kunsthandarbeitsunterricht wäre allerdings mindestens eine Stunde wöchentlich neu einzurichten.

Was die Vorlagen für Motive, Ornamente und Dekors betrifft, so darf wohl heute als selbstverständlich erachtet werden, daß nur nach der Natur gearbeitet wird, nicht etwa nach Gips, auch nicht nach Vorlagen, selbst nicht nach Vorbildern. Und was dieses Arbeiten nach der Natur betrifft, so wird hier nicht nur der naturgeschichtliche Unterricht von indirektem Nutzen sein, sondern mehr noch das an diesen sich angliedernde Gärtnern. Bereits seit zehn Jahren gibt es eine Bewegung in Deutschland zur Einrichtung von Schulgärten mit Schülerbeeten, die die Schüler selbst bewirtschaften. Wenn diese Bewegung gesiegt hat, dann wird diese Tätigkeit und der naturkundliche Unterricht mit dem Zeichnen, Modellieren und Kunsthandarbeitsunterricht zusammengehen, und sie alle werden ineinandergreifen.

Um zusammenzufassen, so möchten wir also auch bei der Bewegung der Einführung der Kunst in die Schule für die Verwirklichung des Gedankens einer Lebensschule, nämlich der Schule für das Leben eintreten. Nicht als Luxusgegenstand, nicht als philologischer, nicht als historischer Wissenszweig, sondern als Lebensbedürfnis, als ein Zweig vom grünen Baume des Lebens soll die Kunst in die Schule eingeführt werden. Um es anders auszudrücken: die Kunst soll dem Schüler nicht als ein Wissen, sondern als ein Können gelehrt werden, und in der Übung zu diesem Können bestehe der Kunstunterricht. Nicht aber die geschichtlich gewordene Kunst sei das Vorbild, sondern die Natur! Indem der Schüler bei der Anfertigung seiner Gebrauchsgegenstände die Natur nachahmt, schafft er Kunst, und zwar Bedürfniskunst, nicht Luxuskunst. Schon Fröbel sagt ja: Das Kind muß von allem Anfang an als schöpferisches Wesen betrachtet werden. In diesem Gedanken liegt die Lösung des ganzen Geheimnisses. Es ist nicht modern, von Fröbel und Pestalozzi zu sprechen, aber im Grunde haben diese beiden Männer das in Rede stehende Problem gelöst. Pestalozzi begann mit der Naturanschauung. Fröbel folgte ihm mit dem Gedanken: aus der Anschauung die Natur nachschaffen. Es kommt heute „nur" auf die Hauptsache an, nämlich diesen Gedanken auf das ganze Erziehungssystem anzuwenden. Wir wissen alle diese Dinge, aber, wie Montaigne sagen würde, „wir tun sie nicht".

IV. Programmschau.

Charlottenburg, Städtisches Realgymnasium. Direktor Prof. Dr. Hubatsch. Zahl der Schüler: im Realgymnasium am 1. Februar 666, in der Vorschule (Doppelcöten) 294, = 960. Zahl der Abiturienten: Michaelis 7, Ostern 11. Beigegeben ist ein Katalog der Schülerbibliothek, der uns leider nicht zugegangen ist. Aber es muß darauf hingewiesen werden, daß Charlottenburg, das hier wiederum an der Spitze marschiert, jährlich 250 Mk. für die Schülerbibliothek spendiert und daß es eine gute Sitte ist, freiwillige Schenkungen zu machen. Deshalb braucht natürlich auch von den Schülern kein Beitrag erhoben zu werden.

V. Besprechungen [1]).

185. Langenscheidts **Taschenwörterbücher.** Taschenwörterbuch der griechischen und deutschen Sprache. Teil I: Griechisch-deutsch. Zusammengestellt vom Gymnasialdirektor a. D. Professor Dr. Hermann Menge. Teil II: Deutsch-Griechisch. Zusammengestellt von Professor Dr. Otto Güthling. Berlin-Schöneberg. Langenscheidt. Jeder Band 2 Mk.

Das Werk ist höchst nützlich, nicht bloß für die Schule, sondern namentlich auch für die Vielen, die eine realistische Anstalt besucht hatten und entweder durch freie Wahl oder durch Verhältnisse verschiedener Art in die Lage versetzt worden sind, dem Griechischen näher zu treten. Bei der Knappheit und dem äußerst geringen Preise des Werkes war es geboten, sich für den ersten Teil auf die üblichen Schulschriftsteller zu beschränken, d. h. auf Homer, Sophokles und Thukydides (ganz), Xenophon (Anabasis, Hellenika, Memorabilien), Herodot, Platon, Lysias, Isokrates und Demosthenes für die in der Schule gelesenen Stücke, endlich auf das Neue Testament. Die Berücksichtigung des Neuen Testamentes war schon deshalb nötig, weil gerade hier selbst der große Passow (dessen neue Auflage immer noch nicht erscheinen will) sich einfach auf den oft mangelhaften lutherischen Text stützt.

Der zweite Teil verdient ganz dasselbe Lob: er verbindet mit größter Kürze eine erfreuliche Vollständigkeit, wobei namentlich die synonymen Unterschiede in wünschenswerter Weise berücksichtigt worden sind. Bei beiden Bänden ist die typographische Ausstattung besonders zu loben, denn sie ist von vorzüglicher Klarheit.

Berlin. **C. Schröder.**

186. **Klincksieck, Fr. Chrestomathie der französischen Literatur des 19. Jahrhunderts.** (Mit Ausschluß der dramatischen.) 404 S., 8°. Leipzig, 1905. Rengersche Buchhandlung, Gebhardt u. Wilisch. Geb. 3,50 Mk.

Das Buch ist eine Erweiterung des französischen Lesebuches für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von demselben Verfasser (Leipzig, 1903. Im gleichen Verlage). Es verfolgt den Zweck, mehr als die anderen bekannten, in Deutschland erschienenen Lesebücher die Schriftsteller der letzten 30 bis 40 Jahre zur Geltung zu bringen, und ist in erster Linie für Studierende und Freunde französischer Literatur überhaupt, dann aber auch für den Schulgebrauch auf der obersten Stufe höherer Lehranstalten bestimmt. Es bringt Gedichte und Prosa, doch überwiegt diese der Natur der Sache nach bei weitem, und an Gedichtsammlungen ist ja auch kein Mangel. Es ist nicht ganz leicht, die Aufgabe zu lösen, außerordentlich fruchtbare Prosaschriftsteller in verhältnismäßig winzigen Auslesen sprechen zu lassen, so daß nicht nur die Eigenart ihres Stiles, sondern auch ihrer literarischen Stellung einigermaßen deutlich wird. Doch macht die Arbeit den Eindruck wohlerwogener, kundiger Arbeit, die auf den besten Hilfsmitteln fußt. Solche gedrängte Auswahlen haben ja auch ihre Schattenseiten, indem sie dem Unerfahrenen den Glauben erwecken können, mit dem Kosten sei auch das Essen getan, woraus doch allein die rechte Kraft kommt, und so will es scheinen, als seien solche Auslesen in der Hand des Kenners, der durch die Bekanntschaft mit ganzen Werken der Hauptschriftsteller einen soliden Boden unter sich hat, am fruchtbarsten. Immerhin, in der Masse des literarischen Stoffes haben sie ihre Berechtigung und verdienen ihren Dank vollauf. Aber auch, wen zunächst nur der stoffliche Reiz bei dem Buche festhält, der kommt auf seine Rechnung, denn die Auswahl erregt den Appetit, führt zum Vergleichen und unter Umständen auch zum Weiterforschen, und vom Stoffe aus ist ja auch, für die Jugend vor allem, das beste Einfallstor in die anderen Fragen, denen das Buch dienen will. Es vermag daher die Zwecke, die es verfolgt, wohl zu erfüllen und wird auch dem vorgeschrittenen Schüler eine anziehende Lektüre sein, um so anziehender, als sie ihn gerade mit der literarischen Gegenwart Frankreichs in Verbindung setzt. Auch da, wo der Unterrichtsbetrieb wesentlich ganze Werke umfaßt, wird man das Buch nicht ohne Dank strebsamen Schülern zur Privatlektüre empfehlen. Die kurzen literarischen Bemerkungen am Schlusse sind eine willkommene Zugabe. Der Einband ist geschmackvoll.

Wattenscheid. **K. Gomolinsky.**

---

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

187. Ricken, Dr. W., Direktor der Oberrealschule zu Hagen i. W. **Einige Perlen französischer Poesie von Corneille bis Coppée.** Mit einigen Zutaten für Unterrichtszwecke. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule zu Hagen i. W. 55 S., gr. 8°. Hagen i. W., 1905. Druck von W. Quitmann.

Die 36 Gedichte, die die Schrift enthält, sind wirklich Perlen; auch bekannte „abgedroschene" und doch ewig junge Dichtungen, die zu dem eisernen Bestande des Gedächtnisstoffes gehören, sind nicht vergessen; auch eine ist darunter, La jeune captive von A. de Chénier, die man nicht allzu häufig sonst findet; ein stimmungsvoller Ausdruck jungen Lebensdranges aus schwerer Zeit. Sechs Musterübertragungen bekannter deutscher Gedichte (z. B. „Der Mai ist gekommen", „Lützows wilde Jagd", „Erlkönig", Feuersbrunst aus Schillers „Lied von der Glocke") können zu fruchtbaren Vergleichen reizen, auch den jeder Sprache eigenen Sprachgeist verstehen lehren und die Vorstellung von dem Einflusse deutscher Dichtung auf die französische begründen helfen. Eine kurze Verslehre in französischer und deutscher Sprache verrät den Kenner und selbständigen Urteiler sowie den kundigen Lehrer; ein kurzer Überblick über die französische Literatur kennzeichnet doch auch treffend die Hauptträger in ihrer Art, wie sie dem Schüler zum Bewußtsein kommen muß. Die Hauptmenge der Gedichte stellt das 19. Jahrhundert, das in seinen ersten Vertretern französischer Poesie gezeichnet ist. Die Schrift ist berechnet für den französischen Unterricht bei geringer Stundenzahl, namentlich an Lehrerseminaren und den Oberklassen der Gymnasien; sie enthält manche Gedichte, die auch schon auf einer früheren Stufe behandelt werden können und werden, und bietet durch ihre Beschränkung dem Primaner etwas, das neben seiner Hauptlektüre ganz sein Eigentum werden kann und ihm neben dem Überblick über die französische Literatur einen tiefen Einblick in die Eigenart und Schönheit ihrer Dichtung vermittelt. Denn den gibt nicht die Masse. Die verhältnismäßig geringe Zahl der Dichtungen kann kaum als Beengung für die Wahl gelten, da alle zu den besten zählen. *Δόσις ὀλίγη τε φίλη τε*, sehr passend für die Hand des Sekundaners und Primaners an Gymnasien.

Wattenscheid. **K. Gomolinsky.**

188. **Gerhardts französische Schulausgaben:**

Nr. 7. **Une Trouvaille.** Nouvelle par Mme Suzanne Gagnebin. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von Meta von Metzsch. Zweite, von M. W. Fricke in Göttingen durchgesehene und verbesserte Auflage. III und 146 S. I. Teil: Text. Geb. 1,50 Mk. II. Teil: Anmerkungen und Wörterbuch. 0,25 Mk. Leipzig, 1904. Verlag von Raimund Gerhard.

Der schnelle Verbrauch der ersten Auflage beweist die große Zahl der Freunde und Freundinnen, die sich die Erzählung erworben hat. Welches jugendliche Herz sollte auch nicht die einfache, gemütvolle Handlung mit den vortrefflichen Charakteren, die sich um das Schicksal eines Findlings rankt, fesseln, rühren, ergreifen? Vorab der erste Teil bis zum Tode der Tante Martha — es dürfte nicht viel gleich Köstliches geben für junge Mädchenherzen, wie dieses Gemälde der Liebe zwischen der Tante Martha und ihrer Aimée. Es ist ein Schatz in dem Lektürebestande für höhere Töchterschulen, auch, wenn man den Stil unter dem Gesichtspunkte des Wertes für die Spracherlernung betrachtet. Das Buch wird ohne Zweifel immer mehr geschätzt werden. Anmerkungen wie Wörterbuch haben die Änderungen erfahren, die nötig schienen.

Nr. 14. **Géographie de la France accompagnée de 25 croquis.** Par Gaston Dodu, Inspecteur d'Académie, Ancien professeur d'histoire et de géographie, docteur ès lettres. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von Dr. F. Wasserzieher, Direktor der städtischen höheren Mädchenschule, verbunden mit Lehrerinnenseminar, zu Neuwied. I. Teil: Einleitung und Text. IV und 157 S. Geb. 1,80 Mk. II. Teil: Wörterbuch. 0,30 Mk. Leipzig, 1904. Ebenda.

Eine ausgezeichnete Landeskunde, die besonders geeignet scheint, die Kenntnisse vom französischen Lande zu vermitteln. Die Anordnung des Stoffes ist musterhaft; zahlreiche Skizzen und Karten voll Klarheit und Schärfe unterstützen das Verständnis. Wegen seiner eingehenden Schilderungen eignet sich das Buch für die oberen Klassen oder auch zum Selbststudium. Eine flüssige, ansprechende Darstellung macht das

Lesen angenehm. Die Notions générales vor jedem Hauptabschnitte sind vortrefflich geschaffen, zu geographischem Denken zu erziehen, und so findet auch der erdkundliche Unterricht seinen Gewinn bei der Lektüre. Die prächtige Conclusion verdient ihren Platz am Ende oder auch am Anfange jeder Landeskunde. Die Herausgabe, eine verkürzte Wiedergabe des Originals, ist ein verdienstliches Werk und eine Bereicherung der französischen Schulausgaben. Anmerkungen erübrigten sich bei der Art des Gegenstandes; das Wörterbuch zeigt eine dem Wissensstandpunkte, für den das Buch bestimmt ist, entsprechende Beschränkung.

Nr. 15 und 16. **Histoire de France** par A. Ammann, Professeur au Lycée Louis le Grand et E. C. Contant, Inspecteur général de l'Instruction publique, Agrégés d'histoire. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von Emil Kluth, Direktor der städtischen höheren Mädchenschule zu Guben. I. Teil: Text. 1. Hälfte: Von der ältesten Zeit bis zu Ludwig XIV. Geb. 1,60 Mk. IV und 146 S. I. Teil: Text. 2. Hälfte: Vom Verfalle der Monarchie unter Ludwig XV. bis zur Gegenwart. 135 S. Geb. 1,60 Mk. II. Teil: Wörterbuch zu beiden Hälften. 0,40 Mk. Leipzig, 1904. Ebenda.

In flottem Zuge, von der Erlösung für die Kultur durch Cäsar bis zum Loblicde auf das Frankreich von heute ziehen die Ereignisse an unserem Geiste vorüber. Klar, übersichtlich, anregend, Kriegs- und Kulturgeschichte, überall das Wesentliche betont, zuweilen auch eine erfrischende Deutlichkeit, durchgehends ein vaterländischer Geist — so ist die Darstellung zugleich belehrend und angenehm und vortrefflich geeignet, die im Geschichtsunterrichte gewonnenen allgemeinen Kenntnisse französischer Geschichte zu vertiefen. Man kann die Bändchen in den mittleren Klassen lesen oder auch schneller in den oberen erledigen; auch eine Auswahllektüre, die durch die Gliederung des Stoffes erleichtert wird, lohnt sich. Vorzüglich in ihrer Kürze sind die den einzelnen Hauptabschnitten vorausgeschickten Notions générales mit ihren verständlichen und bildenden allgemeinen Gesichtspunkten. Jedes Bändchen ist auch für sich, unabhängig von dem anderen, zu gebrauchen. Das erste endigt mit Ludwig XIV. Man braucht die an manchen Stellen sich vorfindenden Übertreibungen nationaler Eitelkeit mit dem Herausgeber nicht allzu ernst zu nehmen, kann sogar das Vergnügen über dies und das als willkommenen Hebel benutzen, um recht viel Französisch lernen zu lassen; z. B. wo bei der Darstellung der Ereignisse um 1870 von dem bösen Preußen und Bismarck die Rede ist, wie Napoleon, „zum Äußersten getrieben", den Krieg erklärt, daß Preußen 1 Million gute Soldaten ins Feld stellte mit der ausgezeichneten Zündnadel und mit Hinterladerschnellfeuergeschützen, während das arme Frankreich leere Zeughäuser, mangelhafte Festungen, sehr minderwertige Artillerie und nicht einmal 300000 Mann hatte; auch daß Bazaine Metz verriet. Aussi les défaites succédèrent aux défaites. Derartiges ist ja in mancher Hinsicht lehrreich und kann ganz nützliche Gedanken mit den Schülern erzeugen. Das Wörterbuch scheint die rechte Mitte zwischen dem Zuviel und dem Zuwenig innezuhalten. Anmerkungen hielt der Herausgeber mit Recht für unnötig.

Wattenscheid. **K. Gomolinsky.**

189. **Spruchwörterbuch.** Lfrg. 4 u. 5. Berlin W 35, Potsdamerstr. 38.

Dieses schöne Unternehmen verdient Anerkennung und Verbreitung. Es sollte namentlich von Volksschullehrern angeschafft werden. Auf dem Lande kann es viel Segen stiften, da es ein Bildungsmittel ersten Ranges ist.

Natürlich könnte man manches anders wünschen. Es ist nur eine Auswahl aus allen möglichen Redensarten getroffen. Ich würde daher oft andere Zitate einstellen: z. B. vermisse ich bei „fröhlich" das bekannte Wort des Don Juan im letzten Akt: „Fröhlich sei mein Abendessen!"

Manchmal sollte eine Erklärung zu einem schwer zu verstehenden Texte beigegeben werden; z. B. was bedeutet das holländische Sprichwort: „Fromm hat die Kuh gestohlen?"

Soll es auf Scheinheiligkeit gehen?

Ebenso bei dem französischen Sprichwort: „Als die Messe gesungen war, da war die Frau geschmückt."

Warum denn? Ist der Sinn der, daß die Frauen sich nur langsam anzuziehen pflegen?

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

190. Storck. **Deutsche Literaturgeschichte.** Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Stuttgart, 1906. Muth. 540 S. 8°. In Schulband 5,50 Mk.

Diese vortreffliche Darstellung ist sehr zu empfehlen. Sie präsentiert sich äußerlich sehr schön durch gutes Papier, klaren Druck, ein schönes Titelbild und ausführliches Personen- und Sachregister. Der Verfasser schreibt ein gutes Deutsch und besitzt alle nötigen Kenntnisse; die Einteilung und Anordnung sind mustergültig, die Charakteristiken treffend. Sehr zu loben ist, daß er eine ausführliche Darstellung der mittelalterlichen französischen Literatur eingeschoben hat, die dem Laien ermöglicht, sich ein klares Bild der Entwickelung zu machen. Er hätte auch in Anmerkungen auf andere Literaturen hinweisen sollen, die uns beeinflußt haben, z. B. bei Behandlung des Tiermärchens auf die indische Quelle, Pantschatantra usw. Druckfehler kommen öfter vor als gut ist (z. B. Fierebrace für Fieràbrace).

Ich zweifle nicht, daß die neue Literaturgeschichte sich viele Freunde gewinnen wird, zumal die moderne Zeit besonders ausführlich behandelt worden ist. Besonders zu bemerken ist, daß auch die katholischen Schriftsteller liebevoll berücksichtigt sind, was insofern einen Fortschritt bedeutet, als sie sonst meist boykottiert oder schlecht gemacht zu werden pflegen.

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

191. **Illustrierte Weltgeschichte.** Lfrg. 16 u. 17. München, 1906. Allg. Verlags-Gesellschaft.

Die neuesten Lieferungen dieser vortrefflichen Weltgeschichte sind ebenso gut ausgestattet wie die vorhergehenden. Ich verweise z. B. auf die vorzüglichen großen Porträts Philipps II. von Spanien und der Maria Theresia, sowie auf das bunte Bild des französischen Lagers vor Schloß Fontainebleau.

Auch der Text ist gut; allerdings ist er ungleich gearbeitet: während die Geschichte der unglücklichen Maria Stuart sehr ausführlich behandelt ist, wird die deutsche Geschichte weniger gründlich vorgenommen, was ja allerdings seine Berechtigung haben mag, insofern man annehmen kann, daß jeder Leser noch nebenbei eine deutsche Geschichte besitzt.

Der konfessionelle Standpunkt wird stets gewahrt, was gerade in der Periode der Gegenreformation besonders in die Augen fällt. Daß dabei etwas zugunsten katholischer Männer gefärbt wird (Philipp II., Ferdinand II.), wird man vielleicht annehmen dürfen, ohne den Verfasser der bewußten Ungerechtigkeit zu zeihen.

Dagegen kann ich ihm nicht recht geben, wenn er die Anhänger des großen Schwedenkönigs „entdeutschte" nennt. Einem Norddeutschen standen die germanischen Schweden doch näher als die romanisierten Habsburger — auch abgesehen von der Religion.

Überhaupt bringt es der Verfasser nicht fertig, das ethnographische Moment in den Vordergrund zu schieben, wie man es heute — nach Gobineau, Leusse, Woltmann u. a. — erwartet. Er sollte zeigen, warum die politischen Veränderungen nötig waren und durch welche völkischen Mischungen sie zustande kamen. Das klassische Buch von Woltmann über die Germanen und ihre Rolle in Italien gibt ihm die nötigen Fingerzeige. Nicht auf die juristischen Rechte des spanischen Königs in den Niederlanden kam es ja an (formell waren die katholischen Fürsten oft genug im Recht), sondern auf das Recht, „das mit uns geboren ist" und das auf der Verschiedenheit der Rasse beruht. Darin hat der große Gobineau gewiß ganz recht, und wir müssen seine Gedanken verfolgen.

Vielleicht entschließt sich der Verlag, als Ergänzung des Geschichtswerkes eine Philosophie der Geschichte herauszugeben, in der diese Ideen dargestellt werden. In der fortlaufenden Weltgeschichte wird wohl schwerlich noch Platz dafür sein. Aber ich wünsche ihr jedenfalls den besten Fortgang. Wenn sie so auf der Höhe bleibt, dann wird sie wohl Epoche machen. Wir brauchen eine großzügige Geschichte für unsere wißbegierige Jugend in den Schulen, die ihr wieder richtige Ideale eingibt. Die vorliegende scheint mir von allen bestehenden die beste zu sein, weil sie den christlichen Standpunkt wahrt und daher auf Jugend und Volk im guten Sinne anregend wirken kann.

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

192. Aſſmann, W. **Geſchichte des Mittelalters.** Dritte, neu bearbeitete Auflage. Herausgegeben von Prof. Dr. Viereck. III. Bd. Braunſchweig, 1906. Friedr. Vieweg u. Sohn. 1000 S. gr. 8°.

Es iſt ſehr verdienſtlich von dem Verlage, daß er das bekannte vortreffliche Handbuch der allgemeinen Geſchichte von Aſſmann, das „zur Förderung des Quellenſtudiums für Studierende und Lehrer der Geſchichte, ſowie zur Selbſtbelehrung für Gebildete“ verfaßt iſt, neu herausgeben läßt. Ein ſolches gründliches Werk füllt eine Lücke aus, und es iſt nur zu hoffen, daß ſein Fortgang in raſcherem Tempo erfolgt.

Zunächſt die Ausſtattung: ſie iſt muſtergültig, ſchönes, feines Papier, deutlicher Druck in deutſchen Lettern. Ein ausführlicher Index fehlt nicht.

Der Verlag hat die Geſchichte des Mittelalters mit der dritten Abteilung angefangen, die die beiden letzten Jahrhunderte (von Rudolf von Habsburg bis Maximilian) in Deutſchland, der Schweiz und Italien umfaßt. Als Bearbeiter zeichnen (nach dem durch den Tod leider ausgeſchiedenen geiſtvollen Scheppig) die Profeſſoren Dr. R. Fiſcher und Dr. Viereck. Sie haben den Stoff durchaus nach dem heutigen Standpunkte der Wiſſenſchaft und dazu noch in ſchöner, lesbarer Sprache bearbeitet, indem von der urſprünglichen Faſſung an vielen Stellen nicht viel übrig bleiben konnte. Namentlich dem Geſchichtslehrer in den oberſten Klaſſen empfiehlt ſich die Vertiefung in das durch zahlreiche Qellennachweiſe ſehr brauchbar zum eindringenderen Studium gemachte Buch. Auch eine gute Überſicht über die Kultur fehlt nicht.

Doch vermiſſe ich ungern zweierlei, einmal eine Überſicht über das kulturhiſtoriſch und kunſthiſtoriſch ſo wichtige Wappenweſen, auch namentlich eine Darſtellung der deutſchen Reichswappenfrage, die z. B. in der Kleidung der beiden Gegenkönige in der Reiterſchlacht bei Göllheim zum hiſtoriſchen Ausdruck kam (man vgl. auch meinen Aufſatz „Die deutſche Fahne“ in meinem Buche „Aryavarta“, Wien 1905) — dann ein Eingehen auf die damals üblichen, vom Sittenſtandpunkt aus ſo wichtigen Zeremonien, in denen ſich der chriſtlich-germaniſche Zeitgeiſt ſo gut wiederſpiegelt.

Wir hoffen, daß das ſchöne Unternehmen auch bald die übrigen Länder der Welt (und nicht bloß Europas) behandeln wird, und daß wir in der Lage ſein werden, den folgenden Bänden dasſelbe Lob zu ſpenden wie dem vorliegenden.

Darmſtadt. Dr. **Grävell.**

193. **Germanen-Bibel.** Aus heiligen Schriften germaniſcher Völker. Herausgegeben von W. Schwaner. Berlin, 1905. Volkserzieher-Verlag.

Dieſes Werk erſcheint ſchon in zweiter Auflage, ein Beweis, daß es eine gewiſſe Lücke ausfüllt. Es iſt ſchöner ausgeſtattet als die erſte Auflage, namentlich mit guten Bildern verſehen. Das Papier ſollte weißer ſein. Ein Index ſorgt dafür, daß man die Schlagwörter leichter auffinden kann.

Ich bin mit der Tendenz des Buches natürlich einverſtanden; nicht billige ich aber entſchieden, daß Schwaner auch eine antikatholiſche Tendenz mit hereinbringt; deshalb empfehle ich ihm das Studium der Werke germaniſcher Katholiken; er wird ſich zu ſeinem Erſtaunen davon überzeugen, daß ich recht habe.

Außer den Myſtikern des Mittelalters empfehle ich zur Aufnahme z. B. Abraham a Sancta Klara, Martin von Cochem, Görres, Hansjakob, Alban Stolz, Overberg, die Fürſtin Galizin (geb. von Schmettau, die jetzt das 100jährige Jubiläum ihres Todes hat feiern können), Kerning, Gräfin Hahn-Hahn, Stolberg, Haller, Hurter, Schloſſer, Louiſe Henſel, Sebaſtian Brunner, Hetſch, Daumer, Gfrörer, Baumſtark, Joſef Müller, Schell, Kraus, Albertus Magnus, Maria Thereſia, Nikolaus von Cuſa, Biſchof Kettler u. a.

Gerade durch die neueſten Unterſuchungen iſt feſtgeſtellt, daß die hohen Kirchenfürſten im Mittelalter in Italien uſw. germaniſchen Blutes waren, daß der Geiſt der Kirche daher ein germaniſcher war. Daher ſollte Schwaner in einer neuen Auflage alles vermeiden, was die Leſer irreführen könnte, z. B. das taktloſe Bild auf S. 171 mit dem Mönch durch ein beſſeres erſetzen, die Einleitung gründlich umarbeiten und tendenziöſe Beiträge wie das Jeſuitenlied Kellers weglaſſen; dann könnte man das Buch gut empfehlen.

Darmſtadt. Dr. **Grävell.**

194. Dr. Widmann, Dr. Fischer, Dr. Felten. **Illustrierte Weltgeschichte.** München, 1906. Allg. Verlags-Gesellschaft.

Von dieser vortrefflichen neuen Weltgeschichte ist nach Beendigung des ersten Bandes, der das 19. Jahrhundert behandelt, wieder ein Teil in Lieferungen erschienen. Er behandelt Humanismus und Reformation. Die Ausstattung ist gut. Zahlreiche Bilder sorgen für Anschauung. Der Standpunkt ist der katholische, der aber in keiner Weise für Andersgläubige verletzend wird. Luther wird ziemlich objektiv behandelt, auch seine deutsche Gesinnung rühmend hervorgehoben. Wilhelm von Oranien kommt schlechter weg. Ich hätte gewünscht, daß ausführlichere Charakterzeichnungen von den handelnden Hauptpersonen gegeben würden.

Der Verfasser sucht alles (ähnlich wie früher schon Pütz) möglichst kurz zusammenzudrängen, wodurch der Text oft schwer verständlich wird. Ich will einen solchen sonderbaren Satz hier festnageln (S. 95): „Philipp der Schöne, an dem nichts schön war als sein Leib, befleckte den Glanz der kastilischen Krone, als er auf der Reise von Flandern nach Spanien (1502) als Pair von Frankreich dem französischen König Ludwig XII. huldigte und dann durch sein unkluges Verhalten seinen Schwiegervater Ferdinand von Aragonien in die Arme nicht bloß der Prinzessin Germaine de Foix, sondern Frankreichs trieb (1505).“ Wir hoffen, künftig bessere Satzbildungen in dem für das große Publikum berechneten Werke konstatieren zu können.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

195. Buchberger. **Kirchliches Handlexikon.** Ein Nachschlagebuch über das Gesamtgebiet der Theologie und ihrer Hilfswissenschaften. Unter Mitwirkung zahlreicher Fachgelehrten in Verbindung mit den Professoren Hilgenreiner, Nisius und Schlecht herausgegeben. München, 1906. Allg. Verlagsgesellschaft. Vollständig in 40 Lieferungen à 1 Mk.

In unseren Tagen macht sich mehr als je das Bedürfnis geltend, in großen Nachschlagewerken sich Rats zu erholen. Das vorliegende Unternehmen ist daher mit Freude zu begrüßen. Es ist von den ersten Namen (133 Mitarbeitern) geschaffen und es sollen 25000 Stichworte Bearbeitung finden. Der riesige Arbeitsstoff ist von der Redaktion in vier Gruppen geteilt, deren jede ihren eigenen Chefredakteur erhielt, welche ihrerseits wieder die einzelnen Artikel Fachmännern zuteilen.

Bis jetzt liegen mir 14 Lieferungen zur Ansicht vor. Sie sind in großem Lexikonformat in guter Ausstattung abgefaßt, die Lieferung ungefähr 100 Seiten umfassend. Die technische Ausstattung ist, was Raumausnutzung, Abkürzungen usw. anlangt, mustergültig zu nennen. Die sprachliche Fassung der Artikel spricht durch ihre Prägnanz und ihren Lapidarstil an. Reichliche Literaturangaben mit Verwertung der neuesten Forschungsresultate sind beigefügt. Kurz, wir können das Werk sowohl Theologen wie Laien aufs wärmste empfehlen; namentlich aber sollten Historiker und Journalisten Gebrauch davon machen. Bei der allgemeinen Unbekanntschaft mit katholischer Literatur aber sollte das Nachschlagebuch in allen Bibliotheken aufgelegt werden, damit so eine empfindliche Lücke in unserer zeitgenössischen Bildung ausgefüllt wird.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

196. Scheidt, Leopold. **Vögel unserer Heimat.** Für Schule und Haus dargestellt. Mit 8 Tafeln in Farbendruck nach Originalaquarellen von Professor A. Goering und 65 Textbildern. II., verbesserte Auflage. Freiburg i. Br. Herdersche Verlagshandlung. 4,50 Mk., geb. 6 Mk.

Ein warmer Freund der heimischen Vogelwelt, dem aufrichtige Bewunderung und stilles Wohlgefallen an ihrem Leben und Treiben die Feder geführt, wünscht L. Scheidt diese Empfindungen auch in seinen Lesern wachzurufen bzw. zu verstärken und sie zu eifriger Naturbeobachtung anzuregen, nicht durch dürre Aufzählungen und trockene Abhandlungen, sondern durch anschauliche, wahrheitsgetreue Lebensbilder. Dies ist dem Verfasser in hohem Maße gelungen, und der Referent steht nicht an, das auch mit schönen Abbildungen reich ausgestattete Buch warm zu empfehlen.

Berlin. Dr. **Ramme.**

197. **Sammlung Göschen Nr. 158:** Migula, W. **Die Pflanzenwelt der Gewässer.** Leipzig.

Auf eine kurze Einleitung: „Das Wasser als Wiege des Lebens“ folgt Teil I: „Die Flora der Gewässer“, in dem zunächst die niedere Pflanzenwelt des Wassers, also Wasserpilze, Spaltalgen, Diatomeen, Peridineen, Grünalgen, Braunalgen und Rotalgen, dann die Wassermoose, Wasserfarne und endlich die schwimmenden, untergetauchten und unterständigen Blütenpflanzen abgehandelt werden. Teil II enthält das Pflanzenleben im Wasser und behandelt die Verschiedenartigkeit der Gewässer und ihrer Bewohner, die Jahreszeiten im Wasser, die Verbreitung der Wasserpflanzen, die Pflanzen der Thermen und des Eises, das Plankton und endlich die Wasserpflanzen der Urzeit.

Daß trotz der Knappheit der Darstellung, die durch den geringen zur Verfügung stehenden Raum geboten ist, alles Wichtigste in überaus klarer und anschaulicher Weise gesagt wird, dafür bürgt der Name des Verfassers.

Berlin. Dr. **Ramme.**

198. Henniger, Prof. Dr. K. A. **Vorbereitender Lehrgang der Chemie und Mineralogie.** Nach methodischen Grundsätzen für den Unterricht an höheren Lehranstalten bearbeitet. Mit 12 in den Text gedruckten Figuren. Stuttgart und Berlin, 1906. Fr. Grub.

Der „Vorbereitende Lehrgang“ ist als propädeutischer Teil des ausgezeichneten Lehrbuches der Chemie und Mineralogie aufzufassen, das von Henniger erst vor wenig Jahren herausgegeben wurde und verdientermaßen schon in zahlreichen Schulen Eingang gefunden hat.

Angesichts der Wichtigkeit, welche die neuen Lehrpläne mit Recht dem propädeutischen Unterricht in der Chemie und Mineralogie beilegen, wird das Erscheinen dieses trefflichen Büchleins von den Fachlehrern mit Genugtuung begrüßt werden, da es in seiner klaren, gedrängten Darstellung und zweckmäßigen Anordnung ein äußerst brauchbares Hilfsmittel für den Unterricht bildet und den modernen wissenschaftlichen Anschauungen voll gerecht wird. Der geringe Preis des Werkchens — 1,60 Mk. — ist, besonders in anbetracht der schönen Ausstattung, ein außergewöhnlich niedriger.

Berlin. Dr. **Ramme.**

199. Gruhn, Albert. **Staat und Schule.** 79 Seiten. Jena, 1905. H. Costenoble. 2 Mk.

Merkwürdigeres, als was der Verfasser in seinem Buche über das Leben der Staaten sagt, wird man schwerlich irgendwo hören. Da ist der Drang der germanischen Nachbarstaaten zum germanischen Riesen (Deutschland) und dieser selbst als gar stark hingestellt. Der erstgenannte Drang verträgt sich freilich nicht sonderlich mit der Furcht, welche diese Staaten haben, dem Riesen zur Beute zu fallen. Hier verirrt sich der Verfasser in die sinnlosesten alldeutschen Phantastereien, wie wir deren selten so viele auf so wenigen Blättern zusammengedrängt gesehen haben. In Hinsicht auf die Schule ist der Verfasser Gegner der humanistischen Gymnasien, der humanistischen Bildung, wenngleich er nicht bestreiten will, daß man Griechisch und Latein recht gründlich kennen und doch ein verständiger Mensch sein kann. Dieser zweite Teil, der Hauptteil, ist nicht nur weit besser, als der erste — das würde nicht allzuviel sagen — sondern überhaupt klar und scharf gefaßt und in jeder Hinsicht gründlich durchgearbeitet. Das werden dem Verfasser auch die wahrscheinlich sehr zahlreichen Gegner zugeben, ebenso wie sie anerkennen werden, daß seit langer Zeit kein Buch über Erziehung geschrieben ist, das so viel Wertvolles enthält, wie das vorliegende, dessen Gesamtinhalt — Überbürdung von Kindern und Lehrern, Hervorhebung des Deutschen, der Geschichte, Erdkunde, Rechtsbelehrung, Annäherung höherer und niederer Schulen, Einheitsschule, Gesundheitspflege, Schülertausch, Prüfungen, Oberlehrerfrage, Hochschulbildung der Volkslehrer, Bildungsbestrebungen der Frauen — wir hier auch nicht annähernd erschöpfen, sondern lediglich dringend zu eifriger und recht gründlicher Lektüre empfehlen können. Und das nicht nur Lehrern, sondern überhaupt jedem, der für schulische Dinge Interesse hat. Ein Strom, der Gold führt, wenn auch naturgemäß nicht alles von allen für Gold gehalten werden wird, was in ihm glänzt.

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

200. Strunz, Käthe. **Schematischer Leitfaden der Kunstgeschichte.** 152 S. Leipzig, 1906. Franz Deuticke. 2 Mk.

Das Buch will mehr eine tabellarische Übersicht der einzelnen Perioden der darstellenden Kunst und ihrer Hauptwerke als eine eigentliche, zusammenhängende Kunstgeschichte sein und vor allem nur Sicheres bringen. Darin liegt seine Charakteristik und sein Wert. Ein gutes Nachschlagebuch, ein zuverlässiger Führer beim Besuch von Museen. Übrigens wird der aufmerksame Leser finden, daß trotzdem ein gewisser innerer Zusammenhang des Gebotenen besteht. Besonders instruktiv und daher hervorzuheben sind die kurzen Charakteristiken, welche den einzelnen Perioden, Schulen und ihren Hauptvertretern vorausgeschickt sind. So führt das Buch den Leser von den ersten Anfängen orientalischer Kunst an durch die klassisch-antike Kunst, die des Mittelalters, der Renaissance, des 17. und 18. Jahrhunderts bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. Alles das recht wertvoll — bis auf die äußere Form, an der denn freilich mancherlei (selbst der Stil!) der Besserung bedürftig ist. So, um nur Einiges herauszugreifen: Seite 8 „die Kunst wird akut religiös" — schön ist das nicht! Seite 9: Der Oberbau gliedert sich in **den** Triglyphen? Vorher doch richtig in **den** Architrav! Seite 16: Anm. 2 störender Interpunktionsfehler. Seite 19: Anstreben kann man nur etwas, einen Satz von dem Verbum abhängig zu machen, ist unstatthaft; durchwegs (auch Seite 40) wohl durchweg? Seite 20: Septimus wohl Septimius? Seite 24: Auxerre. Seite 55: Loernzo wohl Lorenzo? Seite 57: Der Mensch und dessen Geberde! Seite 73: Vergessen auf (Mundart!); nicht allein nur! Seite 97: Als Kupferstecher kommt seine Begabung erst zur Geltung (sogen. Stilblüte!); trotzdem = obwohl? Wie man es nur fertig bringt (Einleitung), im abhängigen Satze zu schreiben: Aus welchem Grunde Geschichtserzählung und kritische Reflexion hier nicht zu suchen sind!

Halle a. d. Saale. Dr. Söhns.

201. Mensing, Otto. **Deutsche Grammatik für höhere Schulen.** Dritte Auflage. 75 Seiten. Dresden, 1905. Ehlermann. 80 Pf.

Das Buch ist erwachsen aus einem Referat für die 8. Direktorenkonferenz, welche im Juni des Jahres 1904 in Schleswig-Holstein tagte, und sucht den Forderungen derselben nach Kräften gerecht zu werden. Eigentlich will es weniger eine systematische Darstellung der ganzen Grammatik als eine Zusammenfassung der wichtigsten, dem Deutschen eigentümlichen Gesetze sein. Hinsichtlich der Formen-, Wortbildungs-, Satz- und Interpunktionslehre ist nichts von dem, was für die Schule notwendig ist, weggelassen. Bei der Interpunktion ist vernünftigerweise nur das Grundlegende hervorgehoben, während alle „Feinheiten", die auf diesem Gebiete nicht selten zu Künsteleien ausarten, vermieden sind. Die vorgenommene, für die einzelnen Klassen berechnete Stoffteilung ist nach praktischen Gesichtspunkten erfolgt. Last best — was das Büchlein vor den meisten anderen seiner zahllosen Brüder auszeichnet, ist seine Kürze. Wer da weiß, daß in der Lehre unserer Grammatik doch schließlich der Lehrer das meiste, um nicht zu sagen, das Beste tun muß, wird für dickleibige, für die Hände der Schüler bestimmte Grammatiken nichts übrig haben als — ein Lächeln. Einzelnes: Die Behauptung (Seite 9) „In früherer Zeit hatten die starken Verba im Plural des Präterit. einen anderen Vokal als im Singular" ist doch nicht allgemein richtig. Seite 13: In Ausdrücken wie: Wir hängen die Bilder an die Wand, nicht an die Güter hänge dein Herz, soll hängen für hangen stehen? Seite 47: Verwechslung von ahd. wal und anord. valr. Seite 70: Zu trotzdem gehört die Anmerkung, daß es nicht, wie es leider immer mehr einreißt, im Sinne von obwohl gebraucht werden darf.

Halle a. d. Saale. Dr. Söhns.

202. **Ästhetische Erklärung klassischer Dramen.** VI. Band: **Shakespeares Julius Cäsar.** Von Dr. Martin Wohlrab. Dresden. L. Ehlermann.

Nach kurzem Vorworte und wenigen Zeilen der Einleitung bespricht der Verf. eingehend und nicht selten abweichend von anderen Erklärern das Shakespearesche Drama, dessen volles Verständnis von allen vielleicht die meisten Schwierigkeiten bietet. Betrachtungen über den einheitlichen Gesichtspunkt, über Aufbau und Quellen des Stückes bilden den Schluß. Zum Verständnis des Dramas eine wertvolle Gabe.

Halle a. d. Saale. Dr. Söhns.

203. **Biblioteca Romanica,** 5—7 volum. Opere italiane. Strasburgo. J. H. E. Heitz.

Edizioni nuove, biblioteca — potrebbe dirsi bibliotechina — delle lingue romanze, uscita dal nostro Strasburgo, cui volumetto 5—6 contiene la Divina Commedia di Dante, cioè l'Inferno, essendone in corso di stampa ancora il Purgatorio, il 7 la prima giornata del Decameron. Ciascuna opera della raccolta, corredata di un'introduzione biografica, si dà in bel formato e in nitidi (ma alquanto minuti) tipi. Il prezzo di ciascun numero non ammontandosi che a 50 centesimi, eccolà buona occasione di acquistarsi un'estesa conoscenza delle letterature romanze e di arrichire le nozioni linguistiche. Aspettandone i seguenti volumetti raccommandiamo la raccolta ad ogni amico delle lingue e letterature romanze augurandole un buon successo.

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

204. v. Schmidtz-Hofmann, Karl. 1. **Schiller und das Christentum.** 2. **Richard Wagner und das Christentum.** Zwei Studien. Ascona. C. v. Schmidtz.

Ob Schiller ein wahres Christentum kannte? Ob seine Werke mit einem solchen vereinbar sind? Wie oft, wie überflüssig oft ist die Frage aufgeworfen! Der Tell allein genügt zu ihrer Beantwortung. Der Mann, welcher von Haus aus Prediger werden wollte, ist ein solcher — freilich in weit höherem Sinne — geworden und geblieben. Aber Richard Wagner? Wer einen Tannhäuser schaffen, wer das Wort sprechen konnte: „Ich kann den Geist der Musik nicht anders fassen als in der Liebe", hat auch den Kern des Christentums erkannt. Diesen Kern aber erkennen heißt für den Edlen, ihn in sich aufnehmen, ein Christ werden, sein — freilich nur in den Augen dessen, der das Wesen des Christentums nicht lediglich in äußerem, engherzigem Beiwerke erblickt. Wer leugnet es, daß Wagner viel „gefehlt" hat, aber wer hat nicht gefehlt und war, ist **doch** Christ? — Die beiden Schriftchen suchen noch weitere Beweise für die Stellung Schillers und Wagners zum Christentum zu erbringen.

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

205. Croce, Benedetto. **Ästhetik als Wissenschaft des Ausdrucks und allgemeine Linguistik.** Theorie und Geschichte. Nach der zweiten durchgesehenen Auflage aus dem Italienischen übersetzt von Karl Federn. Leipzig, 1905. Verlag von E. A. Seemann. XIV u. 494 S. 8°. 7 Mk., geb. 8 Mk.

Nachdem die klassische Zeit der deutschen Philosophie auch für die Fortbildung der Ästhetik günstig gewesen, kamen für diese ungünstigere Zeiten. Im einzelnen wurde immer noch manches Vortreffliche geleistet. Der naturwissenschaftliche Zug des modernen Geisteslebens drängte hier dazu, das Hauptinteresse auf die Eindrücke der Kunstwerke im Genießenden zu konzentrieren und von der Stellung des Ästhetischen im Weltganzen abzulenken, obwohl gerade naturwissenschaftliches Denken hätte fragen sollen, wie denn eigentlich das ästhetische Leben aus dem sonstigen biologischen Geschehen herauswächst. Dazu kam eine im ganzen zutreffende Überwindung des früheren Hauptinteresses für den sogenannten Inhalt und für die sogenannten Ideen des Ästhetischen und damit eine gewiß berechtigte, wenn auch nicht allein berechtigte, Formästhetik. Gegen diese tritt nun seit einiger Zeit eine neue Richtung auf, welche im Ästhetischen einen Ausdruck sieht. Expressionalismus gegen Formalismus! Allein es gab hier immer nur vereinzelte Regungen, zumal musikästhetische, keinen Aufbau der gesamten Ästhetik auf diesem Boden. Auch die wertvollen psychologischen Forschungen William Sterns über das Phänomen der „Aussage" haben jene naheliegende Erscheinung bisher nicht mit einbezogen. Mit um so größerer Spannung konnte man einem etwaigen Werk entgegensehen, das sich in dieser Richtung ankündigen würde.

Nun liegt ein solches in dem oben genannten Buche vor. Das nun, was man eigentlich erwartet: eine Ergründung des Wesens vom Ausdruck und eine Darlegung der ästhetischen Welt als einer durch ihn bestimmten, das hat dieses Werk nicht geleistet, obwohl es einen kräftigen Ruck nach dieser Richtung geben kann. Außerdem enthält es so viel Wertvolles, positiv wie negativ, daß sich ein näheres Verweilen dabei lohnt.

Der springende Punkt von Croces Bemühungen ist die Abwehr dessen, was in die Ästhetik zu Unrecht hineingekommen war und noch hineinkommt. Für ihn ist das Ästhetische eine Erkenntnis, aber eine, die sich von der sonst so genannten wesentlich unterscheidet. Nicht logische, intellektuelle, sondern intuitive, anschauende Phantasieerkenntnis! Und zwar bedeutet diese eine erste Stufe, jene eine zweite Stufe; die Prosa setzt die Poesie, die Logik die Ästhetik voraus, aber nicht umgekehrt. Auf diesen beiden Erkenntnisstufen, also der vom Ausdruck und der vom Begriff, baut sich als dritte Stufe die Praxis des Nützlichen und auf dieser wiederum die Praxis des Moralischen auf. Mindestens erschwert wird das Verständnis all dessen einerseits durch manche philosophische Bestimmungen, die nicht jeder mitmacht (beispielsweise soll die intellektuelle Erkenntnis nicht auf das Individuelle gehen, und auch sonst erscheinen über Psychologie, Metaphysik und zumal Logik auffallende Äußerungen): andererseits erfahren wir doch nicht recht, was eigentlich „Ausdruck“ ist. Manchmal scheint es, als nenne der Verfasser eben das einen Ausdruck, was erst ausgedrückt werden sollte. „Jede wahre Anschauung oder Vorstellung ist zugleich Ausdruck“; der „Eindruck“ ist für diesen die Voraussetzung. Dann heißt es wieder: „Der Ausdruck ist eine Synthese des Verschiedenartigen oder Vielfältigen in einem“; gibt es denn aber keine einfachsten Vorstellungen?

Während frühere Ästhetiker sehr häufig die bildenden Künste als Hauptgebiet benutzt haben, und nur vereinzelt neuerdings die Musik mitgezogen wurde, ist Croce so gut wie ganz einseitig Ästhetiker der Sprache. Aus dem Vorigen folgt auch, daß für ihn jegliche Sprache an sich schon ästhetisch, jeder Sprechende ein künstlerisch Produzierender ist; fehlen nur noch die Unterschiede der „Extensität“. Der Verfasser macht gar keine Bemühungen, uns zu sagen, warum er gerade den sprachlichen Ausdruck, nicht auch den musikalischen, den bildkünstlerischen usw. in Behandlung nimmt. So wird für ihn die „Allgemeine Linguistik“ identisch mit der Ästhetik, die Philosophie der Sprache identisch mit der Philosophie der Kunst. Es liegt hier auch kein Mißverständnis vor: die übrigen Künste neben der Poesie werden von Croce kaum erwähnt. Mit der Formästhetik verträgt sich der Verfasser gut, wobei man allerdings die Mitteilung berücksichtigen muß (S. 302): „In Italien bedeutet die Ästhetik der Form die Ästhetik der ausdruckgebenden Tätigkeit.“

Je weiter es nun ins einzelne geht, desto wertvoller werden Croces Darlegungen. Es ist eine Freude, zu sehen, wie er Eindringlinge hinausweist, wenn dabei auch manches Stück vom eigenen Hausrate mit hinausfliegt (wir dürfen uns diesen Tropus um so eher erlauben, als er wohl auch von Croce selber verwendet sein könnte). So wird z. B. Unberechtigtes und Berechtigtes in den Klassifikationen der Künste, ferner die pädagogische, hedonistische und manche andere Unterjochung der Kunst sehr gut abgewiesen. Der Künstler ahmt nicht die Natur nach, vielmehr die Natur den Künstler; und was derlei überglänzende Lichter mehr sind. Über des Verfassers Behandlung der Geschichtswissenschaft würde noch manches Wort zu sprechen sein.

Um so verdienstvoller ist der auf den systematischen folgende historische Teil seines Buches. Hier werden aus der Geschichte der Ästhetik Schätze und Einsichten hervorgeholt, die wohl auch den bereits Bewanderten überraschen können. Daß dabei einerseits die Sprachphilosophie, andererseits italienische Autoren im Vordergrunde stehen, ist als Vermehrung der Materialien mehr zu begrüßen als abzuweisen. Dabei treten einige Autoren fast überhaupt ganz neu in die Betrachtung. Vor allem lernen wir Giambattista Vico als den Lieblingsautor des Verfassers kennen. Sodann wird der vielgerühmte italienische Literaturkritiker De Sanctis verstärkt hervorgehoben.

Einen konzentrierten Überblick geben die Worte des Verfassers, die er an eine Nennung der ihm so erscheinenden Irrtümer anschließt (S. 408): „Mitten durch diese mannigfach irrenden und verfehlten Richtungen, die das Feld des Denkens allenthalben durchfurchen, zieht sich wie ein dünnes, goldenes Bächlein jene, die aus dem scharfsinnigen Empirismus des Aristoteles entsprungen, von der machtvollen Erkenntnis Vicos und im 19. Jahrhundert durch die Analyse Schleiermachers, Humboldts, De Sanctis' und anderer, die mit schwächeren Stimmen einfielen, fortgeführt wurde.“ Allgemein wichtig ist auch noch die Bemerkung im Anschluß an die Frage, ob über Geschmack zu streiten sei (S. 458): „Die Lösung, die in der Erkenntnis besteht, daß man, ‚um ein Kunstwerk zu beurteilen, sich auf den Gesichtspunkt des Künstlers im Augenblick der Produktion stellen müsse‘ und daß ‚Urteilen dasselbe wie

Reproduzieren ist', bahnte sich einen langsamen Weg von den Prinzipien des 18. Jahrhunderts" usw.

Nur noch schnell eine Andeutung der Autoren, die besonders hervortreten: Aristoteles; mittelalterliche etwas mehr als sonst üblich; Renaissance mit ihren zahlreichen Traktatschreibern usw. am ausführlichsten; die Vertreter neuer Begriffe im 17. Jahrhundert mit viel kritischer Aufmerksamkeit; Baumgarten und die Seinigen mit Achtung; zahlreiche kleinere aus verschiedenen Ländern immer wieder; Herder und Kant mit mäßiger Ausführlichkeit; Schleiermacher sozusagen mit einer Rettung; Hegel polemisch, auch was die Seinigen betrifft, wobei allerdings Vischer zu schlecht fährt; Humboldt und zahlreiche Linguisten mit besonderer Vorliebe; Fechner viel zu kurz abgetan; Zimmermann ohne genügende Hingebung an dessen Eigenart; die mehr naturwissenschaftlichen Ästhetiker schnell abgefertigt, wobei manche (Henke, Exner usw.) ganz wegfallen; Spencer wohl mit Recht kühl behandelt, wie denn überhaupt manches, wovor wir in Deutschland jetzt zuviel Respekt haben, mit skeptischer Kürze belächelt wird; Gottfried Semper, der Bildkunstästhetiker, und Hugo Riemann, der Musikästhetiker, gar nicht erwähnt. Unter den Sprachphilosophen scheint der Verfasser A. Marty und G. Runze nicht zu kennen. Beim Komischen fehlt C. Ueberhorst. Im übrigen enthalten auch die der eigentlichen Geschichtsdarstellung hinzugefügten Exkurse und ein bibliographischer Anhang soviel Unbekanntes, daß jene Lücken sehr wenig besagen. Die Ungeniertheit des Verfassers gegen „Künstlerkneipenempirik" (S. 257) und gegen vieles ähnliche („Legende vom Ritter Reinschön", S. 337) sind auch eher wohltätig, als daß man ihretwegen den wissenschaftlichen Ernst Croces anzweifeln dürfte.

Deutsche Leser werden wahrscheinlich eine unmittelbare Berührung mit modernsten Kunststreitigkeiten vermissen. Auch das schadet nichts. Ebensowenig möchten wir dem Verfasser einen Vorwurf machen, daß er auf die Tradition der Kunst und speziell auf den Unterricht in ihr gar nicht eingeht. Bei dem Anwachsen der darauf zielenden Literatur in den jüngsten Tagen dürfen wir aber dabei wohl noch verweilen; und zugleich sei auch jenen Kunststreitigkeiten ein Wort gewidmet.

Wir haben nämlich in den Kunstzeitschriften, die namentlich seit etwa einem Jahrzehnt Deutschland in Atem halten, eine Vorratskammer für ästhetische Diskussionen, die auch dann Beachtung verdient, wenn man von dem einzelnen nicht sehr erbaut ist. Außerdem lenken diese Zeitschriften neuerdings in das Thema des Kunstunterrichtes ein. Der Referent hat einen Miniaturüberblick über sie gegeben in seinem Aufsatze „Deutsche Kunstblätter" („Unverfälschte deutsche Worte", Wien, September 1905, 24. Jahrgang, 6. Heft). Dabei ist auch die Unterscheidung von solchen Blättern, die mehr Fach- und Berufszeitschriften sind, und von solchen, die mehr auf Verleger- und Publikumsrechnung gehen, angedeutet. Didaktisches enthalten die letzteren beinahe mehr als jene; so die Zeitschriften des Verlages Bruckmann in München und des Verlages Koch in Darmstadt. Aus dem letzteren liegt uns z. B. die „Deutsche Kunst und Dekoration" derzeit bis zum Februarhefte 1906 vor, das insbesondere dem Maler Ferdinand Hodler gewidmet ist (und seither weiteres). Daß diese Blätter das spezifisch moderne Treiben mit Lebhaftigkeit mitmachen oder vormachen, ist bekannt und mag auch dem dagegen Skeptischen wenigstens wieder ein Materialverdienst bedeuten. Jedenfalls wird neben den Neubildungen die Tradition weniger beachtet und manchmal gerade dort übersehen, wo sie besonders nötig sein würde. Auch die etwas schwierige Übersicht über den redaktionellen Inhalt jener Zeitschrift stört. Was dagegen beispielsweise über kunstgewerblichen Unterricht in diesem Rahmen vorliegt, verdient immer wieder Beachtung.

Berlin-Halensee. **Dr. Hans Schmidkunz.**

206. Schroeder, Otto. **Vom papiernen Stil.** Sechste, durchgesehene Auflage. 162 S. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. Preis geschmackvoll gebd. 2,80 Mk.

Anschließend an die auf Sprachreinigung gerichteten Bestrebungen Rudolf Hildebrands, Gustav Wustmanns u. a. behandelt O. Schroeder an einer Fülle von Beispielen das Thema: Das Hauptgewicht im deutschen Sprachunterricht sollte auf die gesprochene und gehörte, nicht auf die geschriebene und gesehene Sprache gelegt werden. Zweifellos hat das Buch seine Berechtigung (6. Auflage); aber wie alle Verfechter einer guten Sache geht Schroeder manchmal entschieden zu weit.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

207. Kobold, Dr. Hermann. **Der Bau des Fixsternhimmels** mit besonderer Berücksichtigung der photometrischen Resultate. 256 S. Mit 19 eingedruckten Abbildungen u. 3 Tafeln. Braunschweig, 1906. Friedr. Vieweg u. Sohn. Ladenpreis geh. 6,50 Mk., in Lnwd. gebd. 7,30 Mk.

Weil sich das vorliegende Buch an einen größeren Leserkreis wendet, schickt der Verfasser (a. o. Professor an der Universität und Observator an der Sternwarte in Kiel) eine vollständige Zusammenstellung der direkten Forschungsergebnisse und der Darstellung der Theorien und Vorstellungen, die an sie geknüpft sind, und eine Beschreibung der Beobachtungsmethoden und der Instrumente voraus, die den Leser auf dem fraglichen Gebiete orientiert. Wer mit den Grundlehren der höheren Mathematik vertraut ist, dem bereitet die von Dr. Kobold eingeschlagene mathematische Behandlung keine Schwierigkeiten, denn sie ist möglichst einfach gehalten. Eine große Anzahl von Abbildungen erleichtert und erhöht die Anschaulichkeit der Resultate wesentlich; zwei Karten der Pole der Bewegungen von über 300 Sternen erweisen sich als wichtiges Hilfsmittel zum tieferen Eindringen in die Natur der Bewegungsgesetze im Fixsternsystem. Die neuen Ergebnisse über die Bewegung bzw. die Spektra der Sterne mit bekannter Parallaxe — Forschungsresultate von den Herren Geheimrat H. C. Vogel, Prof. E. C. Pickering und Prof. H. W. Campbell — sind berücksichtigt. Durch die Gefälligkeit des Herrn Hofrat Wolf konnte Dr. Kobold des ersteren herrliche Aufnahme des Amerikanebels am 16zölligen Äquatoreal des Astrophysischen Observatoriums Königstuhl-Heidelberg in vollendeter Reproduktion seinem wissenschaftlich hochstehenden Buche beigeben. Wenn auch die während der Drucklegung der letzten Bogen von Dr. Kobolds Werk durch die neue Auflage der „Populären Astronomie“ von Newcomb-Engelmann bekannt gewordenen neueren Ansichten von Kapteyn über die Bewegungsverhältnisse im Text nicht beachtet werden konnten, tut das dem Werte von Dr. Kobolds Ausführungen durchaus keinen Abbruch, denn jene Meinungen stimmen in den wesentlichen Punkten mit den von Dr. Kobold schon seit drei Jahren vertretenen überein und gipfeln in der Verwerfung der Hypothese von der Regellosigkeit der Spezialbewegungen der Sterne. Als Ratgeber für ein genaueres Studium der Einzelheiten dient ein im dritten Teile des Anhanges hinzugefügtes ausführliches Literaturverzeichnis. Da die beigegebenen Figuren meistens ohne tieferes Eindringen in die mathematische Begründung das Verständnis der Resultate zu vermitteln vermögen und sie der Anschauung näher bringen, wird auch den Freunden der Himmelsforschung, die zur Lösung sehr vieler der wichtigsten Probleme ebenso berufen sind, wie die Fachgelehrten, Anregung und Förderung geboten. Somit kann Dr. Kobolds Werk, das als 11. Heft der „Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographien“ erscheint, allen Gebildeten wärmstens empfohlen werden, wenn sie besonderes Interesse und Verständnis für den Bau des Fixsternsystems besitzen. Der Preis ist in Anbetracht des wissenschaftlichen Inhalts durchaus mäßig.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

208. 1. Pederzani-Weber, Julius. **Die geheime Feme.** 224 Seiten. Mit neun großen Tonbildern nach Originalzeichnungen von Fritz Grotemeyer. Leipzig. Abel u. Müller.

2. Geyer, Albert. **Der Flottenoffizier.** Nach Kapitän Marryat frei bearbeitet. 296 Seiten. Illustriert von W. Zweigle. Zweite Auflage. Ebenda, 1905.

Aus geschichtlichen Tatsachen und urkundlichen Nachrichten fügte der Autor die packende Erzählung „Die geheime Feme“ zusammen und bietet damit der reiferen Jugend ein klares, schön gezeichnetes Kulturbild aus dem Mittelalter zur Unterhaltung und Belehrung. Die Entstehung und die großen Wirkungen der heimlichen Gerichte des deutschen Mittelalters zugunsten der vom Faustrecht hart Bedrängten, sowie der Kampf der Bürgerschaft des deutschen Ostens gegen die spätere Entartung und Willkür der heimlichen Gerichte („Eidechsenbrüder“) ist nach zuverlässigen historischen Quellen äußerst interessant geschildert. Dem gediegenen Inhalt entspricht das vornehme Äußere, der deutliche Druck und der prächtige Einband. Dieselben Vorzüge: fesselnde Darstellung, Darbietung des Unterhaltend-Belehrenden in gefälligem Gewande, rühmen wir auch an dem „Flottenoffizier“. Beide Bücher gehören in jede bessere Schülerbibliothek, denn für unsere Jugend ist nur das Beste gut genug.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

209. Daiber, Hildegard. **Was ist Wahrheit?** Stuttgart, 1905. Strecker u. Schröder. 175 S. 2,40 Mk.

Wenn je der Ausdruck „ergreifend“ zutrifft, so ist das hier der Fall. Ergreifend sind diese „Tagebuchblätter eines Mönches auf Ponape“ in der Tat, ergreifend und erschütternd. Die anschaulichen lebenswahren Schilderungen reden eine ernste und doch milde, in keinem Falle gehässige Sprache; wahrer christlicher Geist durchweht die äußerst fesselnd geschriebenen Blätter auch da, wo die gewaltsame Bekehrung der Heiden scharf getadelt wird. Und wenn seitens der katholischen Mission und des spanischen Gouverneurs derartige Fehler in Wahrheit begangen sind, kann sie niemand rechtfertigen, der auf Sachlichkeit Anspruch macht. Manches Wort fürs Leben können wir den „Tagebuchblättern“ entnehmen, und weil sie eine edle und ernste Lektüre für jedermann bilden, können wir sie wärmstens empfehlen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

210. Scheinpflug, Th., Pastor zu Pernigel in Livland. **Hinauf gen Jerusalem!** Zweites Bändchen. Leipzig, 1906. K. G. Th. Scheffer. 139 S. Elegant gebd. 1,80 Mk.

Heutzutage werden fast überall Kindergottesdienste abgehalten, und die gute Absicht der bezüglichen Bestrebungen ist nicht zu verkennen; die Handhabung geschieht jedoch vielfach verkehrt. Da wird die Menge der Kinder in viele Gruppen aufgelöst und von jungen Mädchen, die kaum der Schule entwachsen sind und von methodischer Behandlung keine Ahnung haben, unterwiesen, dazu der Lärm der einzelnen Abteilungen usw. Unseres Erachtens wäre es geeigneter, der Geistliche hielt statt der Katechese eine Kinderpredigt. Muster zu solchen und Anregungen gibt Scheinpflugs zweites Bändchen der „Predigten für Kinder“. Die einfache und schlichte Darstellungsweise erschließt dem kindlichen Geiste das Verständnis: der Autor versteht es vorzüglich, die lokalen Verhältnisse zu berücksichtigen. In der Predigt über das Thema: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt“ redet Scheinpflug im allgemeinen von einer einfachen Frau, die einen einfachen Sohn hatte usw. Wir sähen es lieber, er hätte Monika und Augustinus genannt, das wirkt nachhaltiger, denn weil die Kinder nicht selten mit wässerigen Traktaten versorgt werden, klingt ihnen ein Reden im allgemeinen ohne Namennennung der Personen wie eine „gemachte Geschichte“. Das nur nebenbei; für die Kinderwelt eignen sich die 15 Predigten dieses Bändchens; besonders gefiel uns u. a. diejenige über Matthäus 22, 15—22.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

211. Schiele, Fr. Michael, Marburg. **Volksgeschichtliche Volksbücher.** III. Reihe, 3. Heft: **Die Religionen der Erde.** Von Professor Dr. Nathan Söderblom, Upsala. 66 Seiten. Halle a. S. Gebauer-Schwetschke. 40 Pf. V. Reihe, 2. Heft: **Die Wunder im Neuen Testament.** 74 Seiten. Ebenda. 40 Pf.

Das sind also die Hefte, über welche Graf Hohenthal-Dölkau auf der elften Sächsischen Provinzialsynode den Stab brach, da er von der heillosen Verwirrung, die besonders die „Religionsgeschichtlichen Volksbücher“ in den Köpfen der wissensdurstigen Volksschullehrer hervorruft, redete. Ja, vor einem Säkulum konnte diese Befürchtung zutreffen, da ausgediente Unteroffiziere und Handwerker den Bakel schwangen, weil sie jedes positiven und methodischen Wissens entbehrten, aber die Welt von heute ist eine andere; die Zeiten Friedrich Wilhelms I. sind vorbei. Heute amtiert kein Volksschullehrer, der nicht durch Ablegen der vorgeschriebenen staatlichen Prüfungen seine Qualifikation nachweisen kann. Der Herr Graf Hohenthal-Dölkau scheint die höheren Forderungen der früheren und der neuen Lehrpläne gar nicht zu kennen, sonst hätte er jenes wenig liebevolle Wort nicht gesprochen. So viel ist gewiß: Jeder Volksschullehrer bildet sich über die religionsgeschichtlichen Volksbücher ein eigenes Urteil. Wer in dem alten Wunderglauben der Väter wurzelt und Christus als den Wundermann verehrt, wird durch die genannten Hefte nicht im Glauben irre werden. „Die wahrhaft Frommen sehen überall Wunder, weil ihnen Gott überall entgegentritt, wo sie stehen und gehen ...“ „Gott wollen wir sehen und suchen gerade in den Heiltaten Jesu. Nicht Neugier, sondern Frömmigkeit treibt uns zu solchem Suchen.“

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

212. Weinel, Heinrich, außerordentl. Professor der Theologie in Jena. **Die Gleichnisse Jesu.** Zugleich eine Anleitung zu einem quellenmäßigen Verständnis der Evangelien. Zweite verbesserte Auflage. 135 Seiten. Leipzig, 1905 B. G. Teubner. 1,25 Mk.

An der Hand einer feinsinnigen Analyse der Gleichnisse Jesu und unter Heranziehung der modernen Dichtung als Vergleichsmoment führt uns Weinel in das wörtliche Verständnis der Gleichnisse ein und erklärt die bisher so beliebte Allegorisierung als falsch. Auch wer dem Grundsatze huldigt: „Am guten Alten in Treuen halten", wird darin durch das Lesen von Prof. Weinels Bändchen nicht erschüttert, denn Weinel zeichnet unserem Geistesauge ein Christusbild in schlichter Größe und läßt uns einen tiefen Einblick in das Seelenleben Jesu gewinnen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

213. Wislicenus, F. Walter. **Der Kalender in gemeinverständlicher Form.** 118 Seiten. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. Geb. 1,25 Mk.

Das vorliegende 69. Bändchen der Sammlung wissenschaftlich-populärer Vorträge orientiert über die Geschichte des Kalenders und über seine mathematisch-astronomische Grundlage in knapper, aber immerhin erschöpfender Darstellung, die überall Rücksicht auf das Bedürfnis und Verständnis des Gebildeten nimmt und die nur den Spezialisten interessierenden Einzelheiten vermeidet.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

214. Rehmke, Johannes, a. ö. Professor der Philosophie zu Greifswald. **Die Seele des Menschen.** 145 Seiten. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. Geb. 1,25 Mk.

Daß nach kurzer Zeit eine neue Auflage dieses Büchleins (zugleich eine gute Einführung in des Verfassers „Lehrbuch der allgemeinen Psychologie") notwendig wurde, spricht für Professor Rehmkes klare, tiefdringende Darstellung mehr als eine lange Begutachtung.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

215. Taine, Hippolyte. **Reise in Italien.** Aus dem Französischen übersetzt von Ernst Hardt. Band I: Rom und Neapel; Band II: Florenz und Venedig. Leipzig, 1904. Eugen Diederichs.

Der geistreiche Franzose hat nicht etwa einen Bädeker oder Murray ersetzen wollen; er macht nicht den geringsten Anspruch darauf, ein Reiseführer zu sein. Wer aber Italien besuchen möchte, hat an ihm einen erstklassigen künstlerischen Mentor, und wer es schon aus eigener Anschauung kennt, wird ihn mit Entzücken wieder und wieder lesen und herrliche Erinnerungen durch seine Lektüre wachrufen. Das sind keine lose verknüpften Feuilletonaufsätze, mit denen manche Reisende die Reisekosten so gern wieder einbringen möchten; der Übersetzer (dessen Werk sich brillant liest) darf vielmehr mit Recht sagen: „Taines Reise in Italien ist im Jahre 1865 erschienen und seitdem in allen Ländern unserer Kultur zu einem vielgelesenen und allgemein beliebten, ja, zu dem Buche über Italien geworden." Es sind ursprünglich Briefe; aber wie sind sie geschrieben! Man möchte sagen: es gibt nicht leicht ein Buch, in dem germanische Tüchtigkeit und französischer Esprit in so glücklicher Weise vereinigt sind. Besonders eingehend schildert der Verfasser die Kunstschätze in Neapel, vor allem natürlich in Rom (Band I), Perugia, Assisi, Siena und Pisa, Florenz und Venedig (Band II); aber er hat zugleich ein offenes Auge und einen scharfen Blick für das Land und die Menschen, für die Gesellschaft und die Kirche, sowohl für die Vorzüge als auch für die schweren Schattenseiten. Kurz, das Buch ist prächtig und ist der besten Empfehlung würdig.

Die typographische Ausstattung ist zu loben. Illustrationen fehlen, und das ist nur zu billigen. Denn sollten sie erstklassig und originell sein, so würden sie das Buch außerordentlich verteuern; billige Illustrationswerke über Italien sind ja massenhaft vorhanden.

Berlin. **C. Schröder.**

216. Dr. Baum. **Aufwärts!** Illustrierte Monatsschrift zur Weckung und Förderung der Ideale der katholischen studierenden Jugend, besonders an Gymnasien, Real- und Progymnasien, Lehrerseminaren und ähnlichen Anstalten. Schwyz, J. Büeler. Preis jährlich 6 Mk.

Von dieser neuen Zeitschrift ist uns das dritte Heft zugegangen, und ich als Protestant gestehe gern, daß absolut nichts „Ultramontanes" zu finden ist; mich dünkt, das „Spezifische" liegt wesentlich darin, daß nichts grundsätzlich „Voraussetzungsloses" oder der katholischen Kirche Feindseliges vertreten wird. Mit diesem Prinzip kann selbst der eifrige Protestant einverstanden sein, und er kann der sehr gut illustrierten und überaus billigen Monatsschrift das beste Gedeihen wünschen.

Dies Heft z. B. enthält an Aufsätzen: A. Greve, Vom adäquaten Ausdruck; Bone, Etwas vom Übersetzen; Kilbinger, Geometrographie (mit Figuren); R. Pozdena, Über das Wesen alter und neuer Strahlen; C. Siebertz, Die Gephyreen, Stern- oder Spritzwürmer; Fr. Knauer, Die großen Tiere Afrikas und deren Herkunft; M. v. d. Kall, Die Symbiose im Tierreich; H. Malfatti, Der Stein der Weisen; Clemenz, Studium und Landkarten. Es folgt eine ganze Reihe kleinerer Aufsätze „fürs Leben", wirklich durchaus zu loben; auch hier überwiegen die exakten Wissenschaften durchaus. Konfessionell gehalten ist höchstens die noch nicht zwei Seiten starke Notiz über „Die Ludwig Auer sche Anstalt in Donauwörth" von Gerster, ebenfalls ganz harmlos und nicht im mindesten „ultramontan".

Berlin. **C. Schröder.**

217. Taine, Hippolyte. **Aufzeichnungen über England.** Autorisierte Ausgabe. Übersetzt von Ernst Hardt. Jena und Leipzig, 1906. Eugen Diederichs. Preis 6 Mk.

Die „Aufzeichnungen" des geistvollen Franzosen liegen schon weit zurück; herausgegeben hat er sie erst 1871. Handelte es sich um andere Völker, so würde das Buch ziemlich veraltet sein; bei der in bezug auf Volkstum, Charakter, Sitten und Gewohnheiten doch sehr konservativen Art der Engländer ist das nicht der Fall, denn trotz des ungeheuren kommerziellen und industriellen Aufschwunges, den England seitdem genommen hat, ist doch das Engländertum im wesentlichen unverändert geblieben, so daß das Buch durchaus den Reiz der Neuheit hat. Der Autor hat einen scharfen und weiten Blick und eine bei den Franzosen seltene Ruhe und Unbefangenheit; so schildert er uns das Land und die Menschen mit objektivem Wohlwollen, stets mit scharfsinniger, oft recht mißbilligender Gegenüberstellung des gallischen Wesens, aber auch mit richtiger Einsicht in das, was bei England und den Engländern weniger löblich ist. Das Ganze liest sich entzückend, zumal die Übersetzung eine höchst gelungene ist. Die typographische Ausstattung ist ebenfalls zu loben.

Berlin. **C. Schröder.**

218. Fries, Dr. Albert. **Stilistische und vergleichende Forschungen zu Heinrich von Kleist mit Proben angewandter Ästhetik.** Berlin, 1906. E. Ebering.

Die Freunde des Pädag. Arch. kennen unsern verehrten Mitarbeiter schon, der hier wieder eine gediegene Abhandlung darbietet; wir können sie nur mit wenigen Worten würdigen.

Dr. A. Fries gehört zu den wertvollen Bienen, die den edelsten Honig für die großen Literarhistoriker zusammentragen und viel zu wenig geschätzt werden. Er bietet hier wiederum für seinen Lieblingsdichter Heinrich von Kleist prächtige Beiträge. Wie mannigfaltig sie sind, beweisen schon die bloßen Kapiteltitel: Neue Beispiele der Beeinflussung (Goethe, Shakespeare, Schiller usw.); Wiederholungen gleicher Motive und Wendungen (eine angenehme Ergänzung der neuesten Kleistausgabe); Neue Beobachtungen und Forschungen zu Kleists Stil und Sprache (die, wie d. O. betont, seine Lebensaufgabe sein sollen); Psychologisches, Lebensbeziehungen in den Werken; Nachlese und Exkurse. Eine so selbstlose, bescheidene und edle Arbeit verdient um so mehr mit hohem Lobe erwähnt zu werden, als das große Publikum selten oder nie davon zu hören pflegt. Hier gilt das Wort des Wachtmeisters im vollsten Sinne: „Meine Verdienste, sie blieben im Stillen."

Berlin. **L. Freytag.**

219. 1. Wiedmer, Jakob. **Flut.** Roman. Frauenfeld, 1905. Huber u. Co. Preis 4,80 Fr., geb. 6 Fr.

2. Zahn, Ernst. **Neue Bergnovellen.** Ebendaselbst. Preis geb. 5 Fr.

3. Streiff, Caspar. **Der Heiri Jenni im Sunnebärg.** Erzählungen in Glarner Mundart. Zweiter Band. Illustriert von J. Ruch. Ebendaselbst, 1906. Preis geb. 6 Fr.

Wiedmers Roman „Flut“ ist ein Werk, das mit erschütternder Sprache dem Schweizer Volke eine ernste, anklagende, aber wohl fruchtlos verhallende Lehre predigt. Unter der „Flut“ ist die selbst das entlegenste Tal überwogende Welle des Touristenverkehrs, der Spekulation, des rohen Geldmachens, des Verlustes an sittlichem Kapital verstanden, die Folgen der Auri sacra fames. Die vielen traurigen Einzelzüge, die der noch im Herzen taktfeste Fremde ebenso beklagt wie der edle Schweizer, weil er sie gerade dort, wo Gott seine herrlichsten Naturschönheiten am reichsten ausgegossen hat (im Berner Oberland und im Tale von Zermatt usw.), am widrigsten zutage treten sieht, sind mit erschütternder Naturtreue aufgewiesen, und ein ganz besonderer Zug tritt auch besonders hervor: das ist die erbitterte und erbitternde Fügsamkeit auch der Besseren gegen die nichtswürdige Roheit fremder Protzen. Erfreulicherweise tritt hier nicht das Deutschtum in ein häßliches Licht, sondern gerade das von den Schweizern immer noch verwöhnte Franzosentum, das seine alte, sagenhafte Vornehmheit längst verloren hat. Wir wünschen dem edlen Buche viele nachdenkliche Leser, unter den Schweizern, die „die Nächsten dazu sind“, und auch unter uns, den Fremden! Mehr will ich nicht sagen, denn der „Politik“ gehe ich gern aus dem Wege, und was der Deutsche sagt, klingt in dem Ohre eines Schweizers selten angenehm.

Von Ernst Zahn halte ich sehr viel, nicht bloß von seinem großen „Albin Indergand“, sondern auch von seinen „Bergnovellen“, auf die ich nur noch einmal kurz hinweisen möchte, weil ich sie früher schon besprochen habe. Aus ihnen springt eine echte Flut realer, d. h. wahrhafter und deshalb dauernd wertvoller Poesie. Wie verächtlich niedrig steht der „Naturalismus“ gegenüber diesem „Realismus“! Hoffentlich geht es Ernst Zahn nicht wie Frenssen! Aber es ist erfreulicherweise keine Aussicht dazu vorhanden, denn den Frenssen hat die „Großstadtluft“ verdorben, wenn er auch nicht in Berlin wohnt, und dem Ernst Zahn bekommt sein praktisches Amt in Göschenen gut. Recht so, und möge es so bleiben!

Dem ersten Bande von Streiffs „Heiri Jenni im Sunnebärg“ habe ich im vorigen Jahre ein herzliches Lob zuteil werden lassen und kann es für den zweiten Band lediglich wiederholen. Man gewinnt das prächtige Glarner ländliche Ehepaar stets aufs neue lieb, denn der Heiri und seine Vriene sind nach dem frischen Leben gezeichnet und erscheinen in ihrer Eigenart so echt, daß wohl mancher Besucher des Glarner Ländchens sich versucht fühlen könnte, nach den Originalen Ausschau zu halten. Dieser zweite Band, wiederum verständnisvoll illustriert, enthält drei Geschichten: Der Heiri Jenni im Sunnebärg uf siner Wälschlandfahrt; Hochzetläbe im Sunnebärg; Der Heiri Jenni im Sunnebärg äm eidgenössische Sängerfäst z' Züri — alle drei voll von echtem Gemüt und prächtigem Humor. Sollten wir den lieben Leuten noch öfter begegnen, so würde es uns herzlich freuen!

Vielleicht täte der Herr Verfasser gut, die schwierigsten Wörter in einem angehängten kleinen Vokabular zu verhochdeutschen.

Berlin. **L. Freytag.**

220. Nieberg-Wagner, Mathilde. **Einst und Jetzt.** Gedichte. Dresden, E. Pierson. New-York. G. E. Stechert u. Co. Preis 3 Mk.

Die Verfasserin, eine Deutsch-Amerikanerin, aber aus Deutschland gebürtig, hat einen Reichtum von dichterischen Gedanken und gebietet (was bei einer Dame selten ist) über eine befriedigende Formengewandtheit. In zwei Abteilungen („Jugendtage in Deutschland“ und „Am Atlantischen Ozean“) bietet sie eine stattliche Reihe lyrischer Gedichte, von denen die drei letzten, „Des Teufels Grabstein“, „Sams Point“ und „Die Oberin“, die ans Balladenhafte streifen, entschieden die besten sind. Die erzählende Dichtung scheint der Verfasserin am meisten kongenial zu sein.

Berlin. **L. Freytag.**

221. Michael, Dr. Emil. **Geschichte des deutschen Volkes vom dreizehnten Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters.** Band IV: **Deutsche Dichtung und deutsche Musik während des dreizehnten Jahrhunderts.** Freiburg i. Br., 1906. Herder. Preis 6 Mk.

Dieser Band des großen katholischen Historikers war mir besonders interessant, denn er bespricht die kurze Blütezeit der mittelhochdeutschen volksmäßigen und höfischen Poesie, die ich unbedingt beherrsche, in seiner ersten Hälfte: I. Höfische Epen, Legenden; II. Volksepen; III. Novellen und Schwänke; IV. Lehrgedichte; V. Minnedienst, Lyrik, Spruchdichtung. In dieser literaturhistorischen Hälfte tritt der katholische Standpunkt des Verfassers selbstverständlich hervor, aber nirgends in Andersdenkende verletzender Weise; auch hat er durchweg einen offenen Blick, und es fällt ihm nicht ein, an die Literatur und ihre einzelnen Strömungen und Erscheinungen einen engherzig kirchlichen oder inhumanen Maßstab zu legen. Das zeigt sich z. B. in seiner eingehenden Erörterung über Freidank, und wenn das Urteil über Walther nicht so unbedingt günstig ausfällt, wie es das Herkommen erfordert, so kann sich der Verfasser auf hervorragende protestantische Vorgänger berufen. Wer (wie ich) den ganzen Walther gelesen hat, kommt ja doch auch in die Lage, in den Wein der Begeisterung manchen Becher Wassers zu schütten; es handelt sich dabei natürlich nicht um den Wert des Dichters, sondern des Menschen. Schade ist nur, daß sich für die mhd. höfische Lyrik noch kein echter Nachdichter finden will; die Übersetzung Simrocks taugt sehr wenig, fast noch weniger als seine Übertragung der volksmäßigen und der höfischen Epen.

Die zweite Hälfte, die der Musik gewidmet ist (I. Fortschritte der Musiktheorie; II. Der Kirchengesang, Sequenzen, Tropen; III. Besetzung des Kirchenchores, Gesangunterricht; IV. Das religiöse Volkslied; V. Das deutsche Kirchenlied; VI. Musikinstrumente; VII. Unterhaltungsmusik, die Musik der Minnesänger und der Spielleute, das weltliche Volkslied; VIII. Die liturgischen Festspiele und die Anfänge des Dramas), behandelt die Musik und ihre Werkzeuge nicht im engen, sondern im erweiterten Sinne, insofern auch die Poesie herangezogen worden ist, wenn sie mit der Musik irgendwie vermählt auftritt. Für den Musiker und den Musikfreund bietet sich hier eine reiche Ausbeute; aber auch der musikalische Laie wird diesen Teil mit großem Interesse lesen, weil sich ihm hier ein tiefer Blick in eine ihm bisher verschlossene Welt öffnet. Wir sind dem ebenso gelehrten wie reich gebildeten Verfasser auch hier zu großem Danke verpflichtet.

Berlin. **L. Freytag.**

222. 1. v. Schmid, Christoph. **Die schönsten Erzählungen für Knaben und Mädchen.** Mit 4 Einschaltbildern von Franz Stassen. Vier Teile in einem Bande. Berlin. H. J. Meidinger. Preis 3 Mk.

2. **Goldenes Mädchenbuch.** Auswahl bester Erzählungen von J. Gotthelf, M. v. Nathusius, W. O. v. Horn, Chr. v. Schmid. Mit 4 Einschaltbildern von G. A. Stroedel. Vier Teile in einem Bande. Ebendaselbst. Preis 3 Mk.

3. v. Horn, W. O. **Ausgewählte Erzählungen.** Für Jugend und Volk. Vier Teile in einem Bande. Mit 4 Einschaltbildern von Franz Stassen. Ebendaselbst. Preis 3 Mk.

4. **Goldenes Geschichtenbuch.** Sammlung bester Erzählungen für Jugend und Volk von G. H. v. Schubert, J. Verne, Chr. v. Schmid, O. Glaubrecht. Mit 4 Einschaltbildern von G. A. Stroedel. Vier Teile in einem Bande. Ebendaselbst. Preis 3 Mk.

5. v. Nathusius, M. **Ausgewählte Erzählungen.** Mit 4 Einschaltbildern von F. Müller-Münster. Vier Teile in einem Bande. Ebendaselbst. Preis 3 Mk.

Was das erste Buch betrifft, so habe ich schon früher im Pädag. Archiv darauf hingewiesen, daß der alte gute Chr. v. Schmid von bleibendem Werte ist (mit Erlaubnis der Wolgastianer), aber eine gelinde Bearbeitung vertragen kann. Eine solche ist hier erfolgt: stark gekürzt, aber praktisch und zweckgemäß; die besten Stücke sind ausgesucht. Die Illustrationen genügen. Daß Schmids Nachträge ganz ausgefallen sind, tut mir leid. Eine gute Ausgabe des ganzen Schmid

dürfte überhaupt der Mühe lohnen, da der alte Verleger sich leider nicht dazu entschließen kann.

Im zweiten Buche ist eine der besten Erzählungen Schmids nachgeholt, außerdem finden wir noch andere von ihm. Die Beiträge des wackeren Jeremias Gotthelf, von Maria von Nathusius und die Geschichte „Der Herr ist mein Schild“ von W. O. v. Horn sind gut ausgewählt; das Buch eignet sich für die Jugend beider Geschlechter ganz vorzüglich. In den alten Sachen steckt doch viel Gutes, und das wird seinen dauernden Wert immer wieder behaupten; vollends das Schweizerische wirkt wundervoll anheimelnd, und es ist ganz einerlei, ob die Schweizer für uns dasselbe Gefühl haben.

Den Schriftsteller, der im dritten Buche zur Geltung kommt, kennt die moderne Welt kaum noch; man weiß nur von ihm, daß er sehr fromm und ganz spezifisch protestantisch war. Nicht wegen seines Protestantismus, sondern wegen seiner Frömmigkeit (die aber nicht etwa frömmelnd auftritt) ist er in der neuesten aufgeklärten Welt mißliebig geworden, aber mit Unrecht; denn was er bietet und was in dieser Auswahl geboten wird, ist gute, gesunde und volksmäßige Speise. Es kommt mir vor, daß starke Kürzungen eingetreten sind, namentlich in der Erzählung vom Admiral de Ruyter; bestimmt kann ich es allerdings nicht sagen, da mir der Originaltext nicht vorliegt.

Das vierte Buch ist ein Gegenstück zum zweiten, nur nicht speziell für die Mädchen bestimmt. Auch hier finden wir wiederum mehrere Erzählungen des alten Chr. v. Schmid; also ist der alte Herr in dreien von den fünf Büchern zu Ehren gekommen — ein Beweis dafür, daß der Verleger bzw. der Herausgeber auf das Anathem der Wolgastianer kein Gewicht legen. Recht so. Auch G. H. v. Schubert und Otto Glaubrecht sind vertreten, der erstere mit seinen „Schatzgräbern“, der letztere mit mehreren kleineren Erzählungen. Manches von ihnen ist ja veraltet und unschmackhaft geworden, aber das Meiste ist von bleibendem Werte, und die Auswahl ist hier gut getroffen. Daß sogar Jules Verne mit einer Erzählung vertreten ist, wundert mich; aber ich kann es nur billigen. Für eine neue Auflage würde ich vorschlagen, auch „Waldomir“ von Chr. v. Schmid aufzunehmen.

Endlich das fünfte Buch bietet 8 Erzählungen der bekannten, früher sogar berühmten Dichterin Maria v. Nathusius: Die Botenfrau; Die Kassette; Martha, die Stiefmutter; Maria; Die beiden Pfarrhäuser; Der kleine Kurrendejunge; Die dumme Anne; Vater, Sohn und Enkel. Die Dichterin steht auf fest protestantischem Boden, ist aber mild gesinnt und weiß sehr gut zu erzählen. Für die weibliche Jugend ist das Buch besonders geeignet; auch die Illustrationen sind zu loben.

Für die nächste Auflage möchte ich doch anheimgeben, auch eine biographische Notiz über die Schriftsteller und ihre Werke beizufügen. Nur das erste Buch hat eine solche, aber sie ist zu knapp gehalten.

Berlin. **L. Freytag.**

223. **Johrbok.** Rutgeben von den Allgemeinen Plattdeutschen Verband. Johrgang 1905. Berlin, 1905. Deutscher Kultur-Verlag (SW 61, Belleallianceſtr. 3).

Der Verband hat jetzt sein drittes Jahrbuch herausgegeben, aus dessen Einleitung man mit Befriedigung entnimmt, daß der „Plattdeutsche Verband“ (den Ekelnamen plattdeutsch werden wir nicht mehr los) in den letzten drei Jahren einen guten Aufschwung genommen hat. Es folgen die Vorträge, die auf der 18. Jahresversammlung zu Pfingsten 1905 in Lübeck gehalten worden sind, teils hoch-, teils niederdeutsch (das letztere meist in der Mundart, an die uns Groth und Reuter gewöhnt haben, und nicht durchweg rein, was wenigstens die Orthographie betrifft). Gegen das tolle Unternehmen, den Fritz Reuter hochdeutsch zu verhunzen, wird mit vollem Recht Protest eingelegt.

Im zweiten Teile folgen Erzählungen in niederdeutscher Mundart, recht brav. Wäre es nicht recht gut, wenn das nächste Jahrbuch die im Rügenschen Dialekte verfaßten Märchen von E. M. Arndt abdruckte?

Und noch eine Frage! Als Primaner war ich entzückt über die im Oldenburger Dialekte verfaßten Gedichte von Fooke Huyssen Müller, die mich mächtig ergriffen, aber unbegreiflicherweise völlig verschollen sind. Sollten sie gar nicht mehr zu retten sein?

Berlin. **L. Freytag.**

224. Franz, Marie. **Erinnerungen einer Lehrerin.** Leipzig, 1905. Fr. Wilh. Grunow. Preis 1,50 Mk.

Die Verfasserin, deren Ausführungen zuerst in den „Grenzboten" erschienen sind, ist nichts weniger als eine lebensmüde und resignierte alte Dame; sie steht noch in frischer Kraft, und das merkt man ihrem Büchlein an. Ich hatte mir sehr vieles angestrichen und wollte an diesen vielen Stellen auf ihren Standpunkt eingehen; ich muß darauf verzichten, da mir der Raum fehlt. Aber ich möchte allen Lehrern und Lehrerinnen raten, sich das prächtige Buch anzuschaffen; ich habe selten aus einer weiblichen Feder so viele gesunde Vernunft fließen sehen. Warum die „Zeitschriften der Lehrer" (es sind wohl die radikalen Zeitschriften gemeint) sich gegen die Verfasserin in einer Ausdrucksweise ausgesprochen haben, „daß sich eine Entgegnung verbot", ist mir unfaßbar.

Berlin. **L. Freytag.**

225. Sprenger, Jakob u. Institoris, Heinrich. **Malleus Maleficarum** (Der Hexenhammer). Zum erstenmal ins Deutsche übertragen und eingeleitet von J. W. R. Schmidt. Teil I. Berlin W 30. H. Barsdorf. Preis 6 Mk.

Nur mit wenigen Zeilen will ich diesmal auf das Erscheinen des berühmt-berüchtigten „Hexenhammers" hinweisen, der für die wissenschaftliche Folklore von höchster Wichtigkeit ist, der aber bis dahin nur in großen Bibliotheken zugänglich war und über den man nur aus zweiten oder dritten, oft recht trüben Quellen schöpfen konnte. Er wird hier in fließender deutscher Übersetzung geboten, und dem hier vorliegenden ersten Teile, dem soeben die beiden übrigen gefolgt sind, geht eine eingehende, sehr verständige Einleitung voran, in der das „Sine ira et studio" gewissenhaft beobachtet worden ist. Eine eingehende Würdigung behalte ich mir vor; für diesmal will ich nur die Fachkollegen auf das Erscheinen des wichtigen Werkes aufmerksam machen.

Berlin. **L. Freytag.**

226. Horn, Ewald. **Das höhere Schulwesen der Staaten Europas.** Berlin, 1906. Trowitzsch u. Sohn. Preis geh. 6 Mk.

Das Buch enthält eine Zusammenstellung der Stundenpläne für die verschiedenen Schulgattungen in den deutschen Staaten und in allen Kulturländern Europas. Es bildet gewissermaßen eine Ergänzung und Erweiterung zu Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 2; es bietet jedoch den Vorzug, daß die neuesten Anordnungen verwertet sind, was besonders darum von großer Wichtigkeit ist, weil in dem letzten Jahrzehnt das Schulwesen nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern mannigfachem Wechsel unterworfen war. Neben den Stundenplänen finden sich verschiedenartige Erläuterungen über Eintrittsalter, Aufnahmebedingungen, Lehrpensen, Abschlußprüfungen u. a. m., durch die man erst einigen Einblick in den Schulorganismus der einzelnen Staaten gewinnen kann. Wer für eine Beseitigung der Reifeprüfung schwärmt, wird an dem milden rumänischen Prüfungsverfahren (S. 130 f.) seine Freude haben.

Dem Verfasser ist das Material teilweise durch seine amtliche Wirksamkeit als Vorsteher der Auskunftsstelle für höheres Unterrichtswesen zugänglich geworden, aber vieles hat er auch unter großer Mühewaltung zusammengebracht, und dafür sei ihm besonders gedankt. Vollständigkeit war natürlich nicht zu erreichen, und so werden Ergänzungen bald folgen müssen. Dabei möchte ich eine Berücksichtigung des deutschen Mädchenschulwesens empfehlen, zumal die Lyzeen und Oberlyzeen auch bei uns die Geltung höherer Schulen erlangen sollen; in vielen anderen europäischen Ländern ist das bereits der Fall, und die entsprechenden Lehrpläne sind mitgeteilt. Ebenso vermisse ich Mitteilungen über die deutschen Auslandsschulen, die vom Auswärtigen Amte auch jetzt schon zu erlangen wären, wo ein Reichsschulamt leider noch fehlt. Durch dieses würde unsere Kenntnis des Schulwesens aller Kulturländer noch reichere Förderung erhalten, aber einen wesentlichen Fortschritt auf diesem Gebiete bedeutet auch das vorliegende Buch.

Halle a. d. Saale. **Richard Herold.**

227. Reiner, Dr. Julius. **Über Erziehung.** Leitsätze für Eltern und Lehrer. 283 S., 8°. Hannover, 1906. Otto Tobias. Brosch. 5 Mk.

Der Wert solcher Zitatensammlungen, wie die vorliegende eine ist, kann nicht sonderlich groß sein, da es sich um Wiederholungen von älterem und längst lexikographiertem Material handelt, zu welchem nur einiges Neues gebracht wurde, d. h. Auszüge aus Werken, die noch nicht weiter popularisiert sind. Wenn sich der Untertitel auch auf die Eltern bezieht, so muß der Einspruch erhoben werden, daß solche aus dem Ganzen herausgerissene Sätze durchaus nicht für Laien passen, denn Begründung und Zusammenhang können doch nicht bei jedem einfach vorausgesetzt werden. Für Lehrer mag die Zitatensammlung ein Neues zu vielem bewährten Alten sein, für weitere Kreise können solche Bücher nicht besonders empfohlen werden.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

228. Walter-Bok, Angela. **Gedichte und Gespräche für Kinder** in elsässischer Mundart und hochdeutscher Sprache. Zum Gebrauche bei festlichen Veranstaltungen an Weihnachten und an Kaisers Geburtstag. I. und II. 2. Auflage. 68 bzw. 50 S., 8°. Gebweiler, 1906. J. Bellße. Kart. je 80 Pf.

Die Gedichte und Gespräche sind fast durchweg für kleinere Kinder geeignet, einige sehr hübsch, die meisten geringere Mittelware. Aber die Leiter und Leiterinnen von Kleinkinder- und Volksschulen (hier untere Klassen) können die Hefte mit Nutzen verwenden; bekanntlich sind gerade diese oft in Verlegenheit wegen geeigneter Vortragsstoffe. Eine sehr erfreuliche Seite haben diese Sammlungen: es steckt Heimatluft in den kleinen Poesien, und dieser Gedanke, solche zu sammeln, sei zur Nachahmung empfohlen.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

229. **Sammlung Göschen: Bayerische Geschichte** von Dr. Hans Ockel. 135 S., 8°. Leipzig. Göschen. 80 Pf.

Der Verfasser benutzt die ersten Quellen sowie neuere Darstellungen zu seinem gediegenen Grundriß der bayerischen Geschichte. Vom altbayerischen Stammesherzogtum führt er über das territoriale Herzogtum der Wittelsbacher zum kurfürstlichen Territorialstaat (1648 bis 1799) und zum modernen Königreich hinüber. Den rein politisch-historischen stehen kulturhistorisch-wirtschaftliche Darstellungen, wie sie gerade für Bayern so wichtig sind, ergänzend zur Seite. Der Historiker, besonders der süddeutsche, wird die fleißige Schrift gern zur Hand nehmen. Auf engem Raume ist eine reiche Fülle von Material zusammengedrängt.

Berlin. **C. Fries.**

230. Horaz. **Satiren.** Im Versmaß des Dichters übersetzt von Edmund Vogt und Friedrich van Hoffs. Zweite Auflage, vielfach verbessert und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Friedrich van Hoffs. 145 S., 8°. Berlin, 1904. Weidmannsche Buchhandlung. Preis 2,40 Mk.

Die dem Geh.-Rat Adolf Matthias gewidmete zweite Auflage des 1885 zuerst erschienenen Buches enthält Satiren des Horaz in Auswahl (I 1, 3—7, 9, 10; II, 1—6 u. 8). Die erste Auflage enthielt wenigere Satiren des zweiten Buches, dafür einige Oden, teils im Urversmaß, teils in modernen Metren übertragen. Die Übersetzung empfiehlt sich durch ansprechende Rhythmen; als Beispiel sei der Anfang des iter Brundisinum hergesetzt:

Hinter uns lag das gewaltige Rom, in bescheidnem Quartiere
Nahm uns Aricia auf; der gescheiteste Rhetor, der Grieche
Heliodor war dabei; dann gings zu des Appius Marktfleck;
Schiffsvolk füllte das Nest und prellende Wirte. Wir Herren
Teilten gemächlich den Weg, den eilige Leute in einem
Tage vollenden.

Den Text begleiten erklärende Fußnoten, am Schlusse folgen Bemerkungen zum lateinischen Text. An manchen Stellen weicht der Übersetzer von Kießling ab, dessen Ausgabe zugrunde gelegt ist.

Berlin. **C. Fries.**

231. Dünzelmann, E. **Aliso und die Varusschlacht.** 24 S. Bremen, 1905. G. Winter. Preis 50 Pf.

Dünzelmann geht von der Frage aus, ob die von Tacitus genannte Lupia denn ohne weiteres mit der Lippe identifiziert werden müsse, und glaubt diese Frage entschieden verneinen zu sollen. Alle Einzelheiten der antiken Überlieferung sprechen nach ihm dafür, daß die Lupia der Hunte entspreche, wobei er sich besonders auf Strabo VII, 1, 3 stützt. Der Elison, an dessen Zusammenfluß mit der Lupia nach Dio Cassius Aliso gelegen hat, findet Dünzelmann in der Else wieder, die bei Hunteburg in die Hunte mündet. Hier also sucht er Aliso. Die aus der Varusschlacht Entkommenen retteten sich nach Aliso, lautet die Überlieferung. Das Schlachtfeld vermutet Dünzelmann nicht weit von Hunteburg im Westen des Diepholzer Moores zwischen Felstehausen und Lamförde, wo nach alter Sage einst eine große Schlacht geliefert wurde, zumal dort zahlreiche antike Wälle und Doppelwälle nachgewiesen worden sind und ein ausgedehntes, wohlerhaltenes Lager sich dort bei Barnstorf fand, in dem man vielleicht das Waruslager selbst zu suchen hat. Dünzelmann spricht den Wunsch aus, daß seine Vermutung nun durch Grabungen weiter verfolgt werde, die ohne Schwierigkeit dort unternommen werden können. Jedenfalls wäre es von großer Wichtigkeit, daß das Lager von Barnstorf und die umliegenden antiken Denkmäler recht bald eingehend geprüft werden, denn in der Tat scheint vieles für die Richtigkeit der von Dünzelmann vorgetragenen Ansicht zu sprechen.

Berlin. **E. Fries.**

232. 1. Prahl, Dr. **Das deutsche Studentenlied.** Burschenschaftliche Bücherei. I. Nr. 7. Berlin W, 1900. Carl Heymanns Verlag.

2. Wiener, Oskar. **Das deutsche Studentenlied.** Sammlung gemeinnütziger Vorträge. Herausgegeben vom deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. 1906. Preis 40 Heller, für Mitglieder 20 Heller.

3. **Dichterbuch deutscher Studenten.** Im Schillerjahre 1905 herausgegeben von der Akademischen Freien Vereinigung zu Göttingen. Stuttgart. Verlag von Strecker und Schröder. 2 Mk.

4. **Deutsches Kommersbuch.** Neunte Auflage. Historisch-kritische Bearbeitung von Dr. Karl Reisert. Freiburg i. Br., 1904. Herdersche Verlagsbuchhandlung.

In anschaulicher Form und frischem Tone, der nur durch die nüchternen bibliographischen Angaben gelegentlich gestört wird, schildert Prahl die Geschichte des deutschen Studentenliedes von den ältesten Anfängen in den Carmina burana des Mittelalters an. Er charakterisiert die rohe Studentenpoesie der älteren Zeit, stellt die Einflüsse der Kunstdichtung seit Günther und Lessing fest und hebt besonders die Bedeutung des unglücklichen Halleschen Magisters Kindleben für die Reform der studentischen Lieder hervor. Bei der Schilderung des neunzehnten Jahrhunderts wird der Verdienste eines Arndt, Uhland, Hoffmann von Fallersleben, Scheffel, Baumbach und zahlreicher anderer, sowie der Komponisten Silcher, Abt und Lyra gebührend gedacht und der Einfluß der Kommersbücher, die viele Poesien erst zum Gemeingut der akademischen Jugend gemacht haben, eingehend gewürdigt. Zweifellos bietet die in den Kommersbüchern niedergelegte Studentenpoesie einen wertvollen literarischen Schatz, der allerdings in der neuesten Zeit nur wenig Zuwachs erhalten hat — eine Tatsache, auf die Dr. Prahl nicht näher eingeht, die aber dem Beobachter des heutigen studentischen Lebens bekannt ist und aus den modernen Musenalmanachen und sonstigen Quellen hervorgeht. An diesem Punkte tritt der kleine, auf einen weiteren Kreis berechnete Vortrag Wieners ergänzend ein. Er betrachtet das Studentenlied weniger vom literarhistorischen Standpunkte wie Prahl, sondern vom kulturgeschichtlichen aus. Er zeigt, wie sich die Entwickelung des deutschen Lebens in der studentischen Dichtung spiegelt; er weist auch auf die Pflege des deutschen Liedes in Österreich hin und geht der Frage nach, warum heutigen Tages die Studentenpoesie erstorben ist. Die kurze Charakteristik, die er von der Lyrik der heutigen Studenten gibt, ist durchaus zutreffend. Einen Beweis dafür liefert z. B. auch das vorliegende „Dichterbuch deutscher Studenten“. Von welchem Standpunkte aus man diese Anthologie beurteilen muß, um gerecht zu sein, haben die Herausgeber selbst im Nachwort angegeben. Wer die Sammlung nur als ästhetische, rein künstlerische Erscheinung betrachten wollte, würde im Ganzen den Stab darüber

brechen müssen; nur sehr wenige Gedichte bleiben vor einer strengeren literarischen Kritik bestehen. Fast alle spiegeln, wenn auch kecke, frische Weisen, wie in „Bruder Lüderjan“, nicht völlig fehlen, den ernsten Geist wieder, der in der akademischen Jugend lebt und durch das Ringen nach einer neuen Weltanschauung charakterisiert wird. Singbare Lieder, die in weitere Kreise zu dringen vermögen, sind kaum darunter, ebenso fehlt alle eigentliche studentische Poesie. So bietet denn die Sammlung einen Beitrag zur Geschichte des modernen studentischen Geistes, und auf dieser kulturpsychologischen Seite beruht ihre eigentliche Bedeutung.

Nach einer Gedichtsammlung, wie die ebengenannte, wirkt ein Kommersbuch mit seiner alten, echten Poesie wie eine Erfrischung. Die Konkurrenz auf diesem Gebiete ist sehr groß. Das schon in neunter Auflage erschienene Deutsche Kommersbuch des Herderschen Verlages ist nach recht gesunden Prinzipien zusammengestellt, die sehr wohl eine Würdigung verdienen. „Alle Lieder“, sagt der Herausgeber Dr. Karl Reisert im Vorworte, „welche Immoralitäten oder absichtliche Zweideutigkeiten, Lobpreisungen des rohen Saufens, Religionsspöttereien oder Verletzungen Andersgläubiger, Verherrlichungen des Mensuren- und Duellwesens enthalten, kamen für uns nicht in Betracht, falls sich nicht durch zwanglose Änderungen Abhilfe schaffen ließ. Doch bemühte ich mich, bei Durchführung dieser Prinzipien die goldene Mitte einzuhalten. Ein Kommersbuch ist nicht bestimmt für unreife Schüler oder höhere Töchter; es kommt in die Hand der in das Mannesalter tretenden und durch höhere Bildung zu größerer geistiger Reife geführten akademischen Jugend, bei welcher engherzige Prüderie und kleinliche Bevormundung zu Widerspruch und Spott reizen und so das Gegenteil von dem erreichen würde, was bezweckt werden sollte. — Wenn ich daher der Ansicht war, daß man ihr bei feuchtfröhlichem Zusammensein wohl auch einmal ein kräftigeres Wort nachsehen könne, so glaubte ich doch, die Forderung derjenigen vollständig durchführen zu müssen, welche auch von einem Kommersbuch, ohne dem gesunden, jugendfrischen Humor zu enge Fesseln anlegen zu wollen, durchweg einen Inhalt verlangen, der es z. B. einem Vater ermöglicht, das Buch zugleich mit seinem erwachsenen Sohne zu benutzen, ohne vielleicht in die unangenehme Lage versetzt zu werden, vor demselben erröten zu müssen.“ Der Herausgeber ist streng nach diesen Grundsätzen verfahren. Unter seiner Hand haben manche Lieder nur gewonnen; ich erwähne z. B. verschiedene Lieder von Arndt, in denen er mit feinem, künstlerischem Takt die veralteten, mit Ausfällen gegen das Franzosentum gespickten Strophen beseitigt hat. Daß die Trinklieder wegbleiben, in denen Papst und Bischof verspottet werden, halte ich für kein Unglück, da den betreffenden Gedichten schwerlich poetischer Wert innewohnt. Der Text und die bibliographischen Notizen sind streng wissenschaftlich geprüft und zuverlässig. Daß die auf Mensurwesen bezüglichen Stellen gestrichen oder geändert sind, trägt sicher dazu bei, die größere Verbreitung des Buches zu verhindern.

Den Anhang bilden die Bundeslieder katholischer Korporationen. Dieser Teil ist recht gut entbehrlich, und der Verlag verdient Dank, daß er das Kommersbuch auch ohne denselben abgibt. Dadurch verliert das Buch jeglichen tendenziösen Charakter und darf rückhaltslos als eine wertvolle Gabe für die deutsche Familie bezeichnet werden.

Rostock. Dr. **Paul Ssymank.**

233. Petzoldt, Dr. J. **Sonderschulen für hervorragend Befähigte.** Leipzig, 1905. Teubner. 51 S.

Der originelle Vorschlag des Verfassers, für die „hervorragend“ befähigten Schüler besondere Schulen einzurichten, hat trotz der behaupteten Kostenlosigkeit glücklicherweise keine Aussicht auf Verwirklichung. Trotzdem verdient die kleine Schrift gelesen zu werden, da sie manche anregende und treffende Bemerkung enthält. Der Verfasser fragt S. 18: „Ist es denn nicht eine Herabwürdigung des Besten im Menschen, systematisch den Kopf mit Wissensqualm zu erfüllen, der naturgemäß nur durch immerwährende Wiederholung, also durch viel Zeitaufwand zum dauernden Besitz werden kann, und darüber das Denken, das Erkennen, das allseitige Verknüpfen und Durcharbeiten, das doch auch Zeit erfordert, zu vernachlässigen?“ In diesen Worten ist der Kern des Problems berührt. Nicht daran leiden unsere Schulen, daß sie den befähigten Köpfen zu wenig bieten, sondern daran, daß die von ihnen übermittelte Bildung nicht der geistigen Natur und dem geistigen Bedürfnis der Jugend entspricht. Würden unsere höheren Schulen ihre Hauptätigkeit darauf richten, der Jugend statt des ungeheuren Ballastes von fremden

Worten und Formen einen reichen Schatz von Ideen in der Muttersprache zu übermitteln, an ihnen das Denken zu lehren und zu üben, so würden auch die Talente und Genies nicht nur auf ihre Rechnung kommen, sondern schon auf den Schulbänken anfangen, ein ihren Anlagen entsprechendes, ihre weniger begabten Mitschüler anregendes Geistesleben zu entfalten, auch ohne geistige Nudelanstalten.

Ratibor. Dr. P. **Machule.**

234. Brandeis, Dr. med. Arnold. **Beiträge zur Erziehungshygiene.** Prag, 1905. Neugebauer. 28 S.

Die kleine Schrift enthält die beiden Vorträge, die der Verfasser auf dem 1. internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg gehalten hat. Beide Vorträge sind geeignet, Interesse für Schulhygiene und soziale Hygiene zu erwecken. Wenn wir erst einmal so weit kommen, daß sich die Lehrerschaft für solche Fragen in ihrem größeren Teile interessiert, dann ist viel gewonnen. Die Teilnahme zu erregen, sind aber kleine Schriften geeigneter als umfangreichere und eingehendere Werke. Der Verfasser geht im ersten Vortrage vielleicht etwas zu summarisch zu Werke. Der Hinweis auf „die mit der intensiven schriftlichen Tätigkeit verbundenen Abknickungen von Gefäßen und Nerven, die unerbittliche Ausnutzung der Sehkraft durch unverhältnismäßig viel Naharbeit" kann nicht oft genug wiederholt werden. Das, was der Verfasser über die Unaufmerksamkeit sagt, ist zu allgemein ausgedrückt. Sicher ist sie nicht allzu selten ein Beweis für die Abspannung des Schülers; weit häufiger allerdings tritt sie glücklicherweise als berechtigte Reaktion gegen Stoff und Betrieb des Unterrichtes auf. Der zweite Vortrag behandelt die Wichtigkeit, die eine gute Ernährung auch für die Widerstandskraft des Nervensystems hat.

Ratibor. Dr. P. **Machule.**

VI. Mitteilungen.

1.

Vom neunten deutsch-österreichischen Mittelschultage in Wien (Ostern 1906). Standesfragen, Beiträge zur Methodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsgegenstände und tiefer greifende Reformvorschläge bildeten den Gegenstand der diesjährigen (in Zwischenräumen von drei Jahren wiederkehrenden) Tagung der Lehrerschaft an den Gymnasien und Realschulen Deutsch-Österreichs. Gleich der erste Vortrag „Der Mittelschullehrer und die Öffentlichkeit" (Direktor Dr. G. Hergel-Aussig) eröffnete die nicht unbeträchtliche Reihe der mit Standesangelegenheiten sich befassenden Kundgebungen. Er gipfelte in dem Verlangen nach einem erhöhten Schutze, der dem Lehrer an einer Mittelschule (höheren Schule) gegenüber Anwürfen der Öffentlichkeit zu sichern wäre. Mehrere Vorträge waren dann spezielleren Fragen gewidmet, die für weitere Kreise ohne besonderes Interesse sind. Dagegen gehörte der Vortrag von Prof. Reichelt-Teplitz „Über Standespolitik" zu jenen, die vielleicht das meiste Aufsehen erregt und von Seite der Lehrerschaft, namentlich der jüngeren, sich des lebhaftesten Beifalles und Anklanges zu erfreuen hatten. Über den Inhalt selbst läßt sich schwer in Kürze etwas sagen; der Vortrag zerfiel in eine Reihe lose zusammenhängender, viele Seiten der Berufstätigkeit berührender Auslassungen, deren gemeinsames Band in der Hervorkehrung gewisser Personalfragen bestand. Man kann sagen, der Vortrag entstammte dem steigenden Unmute über die in Österreich sich besonders stark geltend machende Protektionswirtschaft im höheren Schulwesen und die sich daraus im persönlich-dienstlichen Verkehr ergebenden Übelstände. Mehrere der sich angegriffen fühlenden Direktoren erwiderten darauf; doch kam es, wie es in der Natur der Sache ja gelegen war, zu keiner weiteren Beschlußfassung der Versammlung. Prof. Dr. Spitzer-Radautz referierte sodann über die Frage der Disziplinarbehandlung von Mittelschullehrern, die schon auf früheren Versammlungen aufgerollt wurde, aber leider bis jetzt noch immer keine Erledigung gefunden hat. Am letzten Tage brachte Prof. Glas die Wünsche der Turnlehrer nach Erreichung der 30jährigen Dienstzeit und der 20stündigen wöchentlichen Maximalverpflichtung, sowie die nach einer besseren Entlohnung der Nebenlehrer vor, die seitens der Versammlung einhellige Unterstützung fanden.

Fragen der Didaktik und Methodik einzelner Unterrichtsgegenstände fanden in verschiedenen Sektionssitzungen ihre Erörterung. Es würde zu weit führen, hier auf Einzelheiten einzugehen; es mag nur bemerkt werden, daß sich zwei Vorträge mit einer anderen Art der Aufteilung des Lehrstoffes befaßten, einer mit Vorführung neuer Lehrmittel, sechs mit der Behandlung spezieller Partien im Unterrichte, einer mit der Frage der Kunsterziehung (Prof. Boeck-Wien), einer mit der der sexuellen Belehrung der Mittelschüler (Direktor Dr. Strach-Prachatitz), während zwei mehr wissenschaftlichen Charakter trugen.

Die Frage einer etwas weiter greifenden Reform der gegenwärtigen Schule wurde in zwei Sektionssitzungen und zwei in den Vollversammlungen gehaltenen Vorträgen berührt. Eine auch in Deutschland viel erörterte Frage bildete den Gegenstand der Verhandlung in der mathematischen Sektion, nämlich die Einführung der Infinitesimalrechnung in den Mittelschulunterricht. Durch den zu umfangreichen und schließlich auch bei der ganzen gegenwärtigen hinlänglich bekannten Sachlage überflüssigen Vortrag des Referenten wurde die Zeit für die Debatte sehr beeinträchtigt. Im allgemeinen kann man sagen, daß die Äußerungen der Gegner überwogen, trotzdem eine befürwortende These von der Versammlung einstimmig angenommen wurde. Jene These allerdings, die direkt auf einen praktischen Vorschlag ausging, fand nicht den Beifall der Versammlung. Man einigte sich eben so lange, bis das Resultat derart wurde, daß es alle Parteien befriedigen konnte. Noch viel unerquicklicher war das Bild in der naturhistorischen Sektion bei der Debatte über den Vortrag von Prof. Dr. Witlaczil-Wien, der nach Art der schon beim letzten Mittelschultag zur Sprache und Befürwortung gelangten praktischen Schülerübungen in Physik Analoges für die Naturgeschichte verlangte. Ein Teil der Naturhistoriker schien beleidigt, als ob man ihnen zugemutet hätte, sie hätten bisher etwa aus Büchern unterrichtet; ein anderer betonte beständig die Schwierigkeiten der praktischen Durchführung; das Unerfreulichste daran war aber, daß man es zu einer eigentlichen Besprechung der Vorschläge der Vortragenden gar nicht kommen ließ, sondern — man könnte sagen stillschweigend — an deren Stelle eine verwässerte Resolution unter sorgfältiger Ausmerzung aller direkten praktischen Vorschläge für eine entsprechende Umgestaltung des Unterrichtes setzte. Es war das übrigens nicht das erstemal, daß die Lehrer der Naturgeschichte eine merkwürdige Verkennung der Aufgaben ihres Unterrichtsgegenstandes oder eine sehr kurzsichtige Fachpolitik — wenn man so sagen darf — an den Tag legten. Über die Hauptrichtungen der Reformbedürftigkeit unserer Mittelschule [1]) referierte in einer der Vollversammlungen der Berichterstatter und stellte als solche hin die Einführung praktischen Unterrichtes an Stelle eines Teiles des bisherigen theoretischen, überhaupt die Voranstellung der Erziehung zur Arbeit und der dadurch bedingten Willensbildung an Stelle des Prinzips der allgemeinen Bildung, ferner die Gabelung der Oberstufe in drei bis fünf Abteilungen, um auf diese Weise eine gründlichere fachliche Ausbildung für die Hochschule und Aneignung eines größeren Teiles des nun einmal für alle höheren Studien unentbehrlichen Wissensstoffes zu ermöglichen. An den Vortrag knüpfte sich eine längere Debatte. Mehrere Redner betonten den Widerspruch zwischen dem Arbeitsprinzip und dem Verlangen der Bewältigung eines größeren Wissensstoffes. Namentlich wurde gegen die Zurücksetzung des Prinzips der allgemeinen Bildung Stellung genommen. Das geschah z. B. von Prof. Höfler (Universität Prag), der zwar das Arbeitsprinzip billigte, aber die Stellung der Kultur Schillers und Goethes gefährdet erachtete und für dieselbe eine Lanze einlegen zu müssen glaubte [2]). Prof. von Armin (Universität Wien) meinte, die Mittelschule solle es der Volksschule gleich tun und sich wie diese eigene Ziele stecken, ohne sich als bloße Vorbereitungsstätte zur Hochschule zu betrachten. Schließlich wurde beschlossen, die aufgestellten Thesen zur weiteren Beratung den Mittelschulvereinen zu überweisen, da ja eine eingehende Meinungsäußerung, zumal bei der vorgerückten Zeit, ohnehin nicht möglich wäre.

Viel Interesse wandte sich am folgende Tage dem Referate von Prof. Martinak (Universität Graz) zu, der vor sechs Jahren am damaligen Mittelschultage einen viel bemerkten Vortrag „Über Prüfen und Klassifizieren" gehalten hatte, an den sich

---

[1]) Ausführliches hierüber findet der Leser in meiner Schrift „Mittelschule und Gegenwart", Wien und Leipzig, Fromme 1906 (100 S.).

[2]) Man höre dagegen Goethe selbst: „Allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu sind Narrenpossen!"

mehrfache Diskussionen in Fachvereinen wie in den pädagogischen Zeitschriften geknüpft hatten. Das gegenwärtige Referat hatte den Zweck, darüber zu informieren und auf Grund des gesammelten Materiales Vorschläge zu erstatten. Es wurden im ganzen 12 Forderungen aufgestellt, die alle von der Tendenz beherrscht waren, das Prüfen und Klassifizieren im Unterrichte nach Möglichkeit einzuschränken, freilich aber trotz ihres Umfanges nicht gar zu viel besagten. Manche der Thesen sagten direkt ganz selbstverständliches, wie z. B. die (ursprünglich) von Direktor Dr. Thumser formulierte vierte: „Die Einzelprüfung hat sich auf jenes Minimum zu beschränken, das hinreicht, dem Lehrer ein sicheres Urteil über das Wissen und Können der Schüler zu verschaffen." Es braucht wohl nicht besonders hervorgehoben zu werden, daß das niemals anders gemacht worden ist. Andere Forderungen sind wenigstens in einigen Kronländern längst verwirklicht worden; andere waren wieder nur ganz allgemein gehalten, so daß ihnen eine unmittelbare Wirkung auf die Praxis kaum zukommen dürfte. Trotzdem wurde noch gegen einige Forderungen Einsprache erhoben und dieselbe auch abgemildert. Wesentlich radikaler klangen die Ausführungen des ersten Redners in der Debatte, Herrn Landesschulinspektors Dr. Loos, der Österreich als das an Prüfungen reichste Land der Erde erklärte und der Abschaffung des sogenannten Klassenkataloges (eines im Konferenzzimmer aufliegenden Buches, in das alle in den einzelnen Gegenständen einer Klasse erteilten Noten eingetragen werden müssen) das Wort sprach. Leider herrschte bei der folgenden Debatte ziemliche Ziellosigkeit, indem einfach jeder sprach, was ihm gerade beliebte, und auch mit nutzlosen Dingen, wie z. B. einer Abstimmung über die Reihenfolge der einzelnen Forderungen, Zeit verloren wurde. Wenn es auch gewiß nicht wünschenswert ist, die Freiheit der einzelnen Redner einzuschränken, so hätte doch trotzdem eine gewisse Ordnung in der Debatte eingehalten werden können, ohne dieses Prinzip zu verletzen. Die gleiche Beobachtung konnte man übrigens auch bei anderen Vorträgen und Diskussionen machen. Bei der Knappheit der zur Verfügung stehenden Zeit heißt es eben, sich von vornherein gewisse Reserven auferlegen. Ausführliche Begründungen sind z. B. überhaupt nicht am Platze; die gehören in die pädagogische Literatur hinein; Hauptsache ist, daß sich verschiedene Stimmen über geplante und bereits bekannt gemachte Neuerungen (denn über das Alte zu sprechen ist unnötig) vernehmen lassen. Es dürfte sich empfehlen, künftighin von Vorträgen in manchen Fällen ganz abzusehen. Der Vortragende skizziert seine Ansicht in Leitsätzen, über die sofort die Debatte eröffnet wird. Stellen sich Mißverständnisse heraus, so stellt sie der Vortragende richtig. Zum Schluß folgt eine Meinungsäußerung in Form einer Abstimmung. Dieser Modus scheint mir für derlei Veranstaltungen der geeignetste zu sein.

Der Besuch des Tages dürfte um einiges hinter dem der letzten Tagung zurückgeblieben sein. Auch sonst herrschte eine etwas flaue Stimmung. Immerhin hat gewiß auch diese Versammlung manchem eine Anregung geboten, und möglicherweise wird sie auch nach der einen oder anderen Richtung hin praktische Erfolge zeitigen.

Gleichzeitig mit ihr tagte auch der eben in Gründung befindliche sogenannte Reichsverband aller Mittelschulvereine des ganzen Reiches (auch der nichtdeutschen), der gewiß für sich viel Interesse absorbierte.

Gmunden. Dr. **Hans Kleinpeter.**

2.

Die Mittelschulen Ungarns nebst Kroatien-Slawoniens im Schuljahre 1902/03.

Von Direktor Prof. Fr. Kemény in Budapest [1]).

Seit der Veröffentlichung des letzten Berichtes (siehe „Zeitschrift für das Realschulwesen" XXVIII, 214 ff.) hat die königl. ungarische Regierung zwei amtliche „Berichte" über das Unterrichtswesen im Schuljahre 1901/02 und 1902/03 herausgegeben. Dieselben — vom Unterrichtsminister Dr. Albert von Berzeviczy unterzeichnet — sind bezüglich der Einteilung und der Art der Ausarbeitung den früheren Berichten gleich und haben einen Umfang von 158 bzw. 153 Großquartseiten.

Der folgende Auszug faßt das in diesen beiden Bänden auf das Mittelschulwesen bezügliche Material nach fachlichen Gesichtspunkten zusammen und gibt so auf verläßlicher statistischer Grundlage ein treues Bild der einschlägigen Zustände. Die an erster Stelle mitgeteilten Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1902/03, während

[1]) Zeitschrift für das Realschulwesen, Wien, XXX, 2.

die in ( ) mit + oder — bezeichneten den Zuwachs oder die Abnahme dem vorangehenden Schuljahre 1901/02 gegenüber darstellen.

Der Landes-Unterrichtsrat hat sich bezüglich der Mittelschulen mit den folgenden Fragen befaßt, deren wir zum Teile im „Archiv" der beiden letzten Jahrgänge dieser Zeitschrift gedacht haben: Vorschrift für die Reifeprüfung und für die Mittelschulordnung, das Pensum der gymnasialen Reifeprüfung[1]) und die Aufnahme christlicher Autoren des Mittelalters in den gymnasialen Lateinunterricht; die deutsche und die ungarische Rechtschreibung sowie die Schreibung fremder geographischer Namen; die Überfüllung der Mittelschulen, die Neueinteilung des Schuljahres in Semester; parallele Zeichenkurse in den überfüllten Klassen der Realschulen; schließlich die endgültige Revision der „Instruktionen" zu den neuen Lehrplänen, von denen die Instruktionen für die Gymnasien bereits erschienen sind („Zeitschrift für das Realschulwesen" XXIX, 19).

Professorenbildung. Der Prämonstratenserorden hat unter dem Namen „Norbertinum" für seine Lehramtskandidaten ein eigenes Heim errichtet, während in dem staatlichen Internat des „Eötvös-Kollegiums" fünf Stipendisten der rumänischen Mittelschulen Aufnahme gefunden haben. Nach wie vor wurden mehrere Professoren und Kandidaten mit staatlicher Unterstützung behufs pädagogischer und fachwissenschaftlicher Studien in das Ausland (Deutschland, Frankreich, Italien) entsendet. Ferialkurse wurden abgehalten aus der experimentellen Chemie (20 Teilnehmer), für Jugendspiele (50 T.), für Geschichte (30 T.), aus den griechischen Ersatzgegenständen (33 T.).

Professoren-Nachwuchs. Der Professorenmangel früherer Jahre ist zum Teil infolge der neuerlichen Gehaltserhöhung und der Gewährung entsprechender Stipendien im Schwinden begriffen, und der jetzige Stand weist in einigen Fächern sogar eine Überproduktion auf. Dies hatte eine übermäßige Inanspruchnahme der Hochschulprofessoren bei den Prüfungen zur Folge, so daß behufs ihrer Entlastung eine neue Regelung der Prüfungstermine notwendig wurde. An den Mittelschullehrer-Seminaren in Budapest und Kolozsvár (Klausenburg) wirkten 35 + 21 = 56 Lehrkräfte; die Zahl der Hörer betrug am Ende des Schuljahres 296 + 191 = 487 (— 3), und zwar 257 für die sprachlich-geschichtlichen Fächer und 230 für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Von den Hörern waren 199 röm.-kath., 130 reform., 86 evang., 32 israelit. (im Jahre 1902: 103). An Diplomen wurden verabfolgt zusammen 181 (+ 34), und zwar 143 (+ 45) aus den sprachlich-geschichtlichen und 38 (— 11) aus den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern; 94 (+ 20) Diplome entfielen auf röm.-kath. Kandidaten, 38 (+ 20) auf reform., 21 (— 12) auf evang. und 21 (+ 5) auf israelit. Für höhere Handelsschulen wurden 6 (— 2) Diplome ausgestellt.

Statistisches. Die absolute Zahl der Mittelschulen ist seit dem letzten Ausweis unverändert 198 geblieben; die relative Aufteilung hat sich jedoch, wie folgt, geändert: 166 (+ 1) G. und 32 (— 1) R. Vollanstalten waren 125 (+ 5) G. und 25 R., unvollständig waren 41 (— 4) G. und 7 (— 1) R. Von den 198 Mittelschulen standen 140 (+ 1) unter Leitung und Verfügung des Staates, 58 (— 1) waren autonom-konfessionelle Anstalten. Von den G. haben 28 Proz., von den R. 78 Proz. staatlichen Charakter.

Zahl der Lehrkräfte: 3877 (+ 100), und zwar an den G. 3151, an den R. 726. Hiervon waren 2130 (+ 48) ord. Prof. und 423 (— 33) Supplenten. Die Zahl der Probekandidaten stieg von 14 auf 91, was als erfreuliches Zeichen gedeutet werden kann. Von den ord. Prof. hatten staatliche Diplome 90 Proz. (1902: 88 Proz.); von den Lehrern, die ord. Fächer unterrichteten, waren — mit Ausschluß der Religionslehrer — des Ungarischen vollkommen mächtig 2687 = 97 Proz.; teilweise mächtig 48 (— 3), der Landessprache nicht kundig 15 (— 3); von den weltlichen waren 9,7 Proz., von den geistlichen 22,9 Proz. nicht diplomiert.

Schüler gab es zu Anfang des Schuljahres 65 766, am Ende 61 500 (+ 1004), davon 1123 (— 58) Privatschüler. Es gab 51 619 (+ 1146) Gymnasialschüler und 9881 (— 142) Realschüler, so daß auf 1000 Mittelschüler jetzt nur 160 Realschüler

---

[1]) In Zukunft wird nur aus dem Lateinischen ins Ungarische übersetzt. Von den abverlangten Gutachten sprachen sich 34 für die Abschaffung des Pensums aus und nur 4 befürworteten die Beibehaltung der Übersetzung aus dem Ungarischen ins Lateinische.

(im Vorjahr 165) entfallen. Über diese ungesunde Erscheinung haben wir uns in der Zeitschrift für das Realschulwesen wiederholt (zuletzt im Jahrg. XXVIII, 215 f.) ausgesprochen. Die Zunahme der Schüler der griechischen Ersatzkurse ist eine stetige und beträgt nun in den vier oberen Klassen 1700 + 1421 + 1254 + 1167 = 5542 (+ 275). Da die Zahl der Anstalten unverändert geblieben, jene der Schüler aber zugenommen hat, ist natürlich die Durchschnittsfrequenz ebenfalls gestiegen: sie betrug 310 (im Jahre 1902: 306, im Jahre 1901: 299). Den größten Besuch wiesen das Obergymnasium in Budapest VII mit 1043 (im Jahre 1902: 1289) und die Oberrealschule in Budapest V mit 740 Schülern auf: den geringsten das sächsische evang. Obergymnasium in Medgyes (Mediasch) mit 154 und die Oberrealschule in Székelyudvarhely mit 160 Schülern. Die Studienerfolge zeigen in den beiden letzten Jahren keine wesentliche Änderung: beim Jahresschluß erhielten ungenügende Noten 22 Proz., Repetenten waren 6,1 Proz. In dem Betragen stieg die Note „schlecht" von 10 auf 19, während die Zahl der Ausschließungen sich von 55 auf 24 vermindert hat. Die Unterstützung der Schüler mittels der Befreiung von der Zahlung des Schulgeldes und die Beteilung mit Stipendien nehmen erfreulich und stetig zu. Hinsichtlich der Muttersprache der Schüler ist ein Rückgang der absoluten Zahl bei den Deutschen, eine Zunahme bei den Ungarn zu verzeichnen; bezüglich der Konfessionen ist eine geringe relative Verschiebung bemerkbar. Ein Vergleich des Berufes und Standes der Eltern zeigt, daß das Gymnasium besonders von den Angehörigen der intellektuellen und besitzenden Klasse, die Realschule aber von den Kaufleuten und Kleinindustriellen aufgesucht wird.

Das Vermögen der Mittelschulen übersteigt 79 Mill. Kronen (+ 1 Mill. Kr.); von dem Vermögen der Gymnasien (69 Mill.) entfallen 35 Mill. auf die autonom-konfessionellen Anstalten, und zwar 22 Mill. auf jene der Reformierten. Die Einnahmen sind mit 17 Mill. angegeben: 14 Mill. seitens der Gymnasien, 3 Mill. seitens der Realschulen; hiervon stammen 5 Mill., d. h. 29 Proz., aus der Staatskasse. Von dieser Summe wurde 1 Mill. als staatliche Unterstützung den autonom-konfessionellen Mittelschulen zugewendet, und zwar erhielten die Reformierten 541 000, die Evangelischen 316 000, die Unitarier 38 000 und die Protestanten 32 000. Außerdem wurden verschiedene Kommunen und Lehrorden mit weiteren 231 937 Kr. unterstützt. Von den Ausgaben, die den Einnahmen gleich sind, entfallen etwa 10 Mill. (+ 352 000) auf Personalgebühren.

Über die außerordentlichen Unterrichtsfächer findet sich in den beiden letzten Berichten leider kein Ausweis; es ist dies keine günstige Neuerung.

Reifeprüfungen. Es meldeten sich an den Gymnasien 3862 (+ 305), an den Realschulen 660 (+ 50), zusammen 4522 (+ 355), darunter 73 Mädchen. Mit Erfolg bestanden die Prüfung an den Gymnasien 3172, an den Realschulen 554, zusammen 3726 (+ 315), darunter 68 Mädchen. 164 (+ 11) Realschüler haben die Ergänzungsreifeprüfung aus dem Lateinischen mit Erfolg abgelegt. Bezüglich der Berufswahl erwählten an den Gymnasien bzw. an den Realschulen 967 + 76 = 1043 die juridische Laufbahn, 548 + 1 = 549 die theologische, 428 + 65 = 493 die philosophische, 273 + 31 = 304 die medizinische Fakultät, 287 + 88 = 375 die niederen Beamtenlaufbahnen, 172 + 93 = 265 bereiten sich zu Ingenieuren, 225 + 27 = 252 zu Ökonomen, 196 + 41 = 237 zu Offizieren vor usw.

Mittel- und Hochschulunterricht der Mädchen. Das Mädchengymnasium des Landes-Fraubildungsvereins besuchten 353 (+ 23) Schülerinnen. Hierzu kommen noch zwei andere gymnasiale Mädchenkurse; ein dritter wurde inzwischen aufgelassen. Von den 71 Mädchen, die im Jahre 1903 die Reifeprüfung bestanden, setzten ihre Studien 31 an der philosophischen und 16 an der medizinischen Fakultät fort; 7 erwählten andere Berufsarten, eine den künstlerischen, die übrigen waren noch unentschieden. Die Zahl der weiblichen Universitätshörer ist in stetem Zunehmen begriffen und betrug 155 (+ 32), davon 4 a. o. Hörer, und zwar in Budapest 135, in Kolozsvár 20. Von den 151 ord. Hörern studierten an der philosophischen Fakultät 113 (+ 27), an der medizinischen 38 (+ 5). Im statistischen Teile veranschaulicht eine eigene Tabelle die Entwickelung (Zunahme) der weiblichen Hochschüler an den drei Universitäten Budapest, Kolozsvár und Zagreb (Agram) vom Jahre 1896/97 angefangen.

Auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung ist nach wie vor eine Ausdehnung und Vertiefung bemerkbar. Die obligaten Spielnachmittage werden stets zahlreicher und beliebter; in organischer Verbindung hiermit stehen der Feriallehrkurs für Jugendspiele (s. oben) und die Überlassung und Erwerbung neuer Spielplätze

seitens der Schulerhalter. Im Jahre 1903 wurden in vier Provinzstädten mit großem Erfolge Distrikts-Turnwettkämpfe abgehalten. Die dabei zutage getretene moralische und materielle Unterstützung hat von neuem dargetan, welch lebhaftes Interesse und richtiges Gefühl der körperlichen Erziehung im ganzen Lande entgegengebracht werden. Unter Heranziehung von Fachmännern hat das Ministerium die „Vorschrift für Schulärzte und Professoren der Hygiene an den Mittelschulen“ einer gründlichen Umarbeitung unterzogen, so daß die neue, jedoch noch nicht zur Ausgabe gelangte Vorschrift den neuesten Errungenschaften und weitestgehenden Anforderungen entsprechen dürfte. Auch eine neue, großangelegte Idee ist auf dem Plan erschienen, worüber sich der Bericht, wie folgt, äußert: „Im Kreise der Fachmänner ist der Gedanke aufgetaucht, daß die Unterrichtsverwaltung zum Zwecke der Steigerung der Anteilnahme an der Körperpflege und behufs intensiverer Beachtung der körperlichen Erziehung sowohl in der Schule als außerhalb derselben, nach dem Vorbilde des Landesunterrichtsrates, einen besonderen und selbständigen „Senat für physische Kultur“ errichten möge, der, dieses ganze Gebiet mit steter Aufmerksamkeit verfolgend, in einschlägigen Fragen als beratendes und vorschlagendes Organ wirken würde. Die im Interesse dieser Schöpfung im Ministerium selbst abgehaltene Fachberatung hat der Unterrichtsverwaltung bezüglich der weiter vorzunehmenden Schritte ein sehr wertvolles Material geliefert.“

Den stetigen Fortschritt auf diesem Gebiete veranschaulichen ferner die folgenden Daten: Zahl der Turnlehrer an Gymnasien und Realschulen: 93 + 15 = 108 ordentliche und 37 + 6 = 43 Stundengeber. Den Turnlehrer-Bildungskurs des National-Turnvereins besuchten 27 männliche und 22 weibliche Hörer. An den Gymnasien und Realschulen gab es 190 + 34 = 224 (Winter-) Turnhallen, 142 + 27 = 169 (Sommer-) Turnplätze, 111 + 19 = 130 Erholungsplätze für die Stundenpausen, 563 + 30 = 593 Internatsräumlichkeiten, 47 311 + 9657 = 56 968 Turngeräte in den Hallen und 5502 + 378 = 5880 im Freien. Hier möge schließlich erwähnt werden, daß mehrere Mittelschulen neue und den modernen Anforderungen in jeder Richtung entsprechende Schulgebäude erhalten haben.

Kroatien-Slawonien. Im Schuljahre 1902/03 gab es 19 Mittelschulen, und zwar 9 Obergymnasien, 6 Oberrealgymnasien und 1 Mädchenlyzeum; 1 Obergymnasium war griechisch-orientalisch, 1 Unterrealgymnasium kommunal, die übrigen 17 waren staatliche, bzw. Landes-Anstalten. Von den 397 (— 14) Professoren waren 233 (+ 9) ordentliche, 53 (— 7) Supplenten, von den ersteren waren 232, von den letzteren 15 diplomiert; 73 ord. Professoren hatten ihre Diplome im Auslande erworben. Gesamtzahl der Schüler zu Anfang des Schuljahres 7898, am Ende 6357 (+ 63); darunter römisch-katholisch 4498 (+ 121), griechisch-orientalisch 1169 (— 50), israelitisch 578 (— 2). Von den 321 (— 11) Schülerinnen des Mädchenlyzeums waren 283 römisch-katholisch. An 16 Mittelschulen meldeten sich 505 (+ 30) Schüler zur Reifeprüfung, welche 369 — darunter 30 Mädchen — bestanden. Von den 323 + 123 = 446 Schülern, welche die Mittelschule absolvierten, bezogen 134 die juridische, 69 die theologische, 54 die philosophische und 27 die medizinische Fakultät; 45 ergriffen die technische, 16 die landwirtschaftliche Laufbahn; bei der Mehrzahl (26) der Mädchen war noch keine Berufswahl erfolgt.

Wie aus den obigen Daten ersichtlich, befindet sich das Mittelschulwesen Ungarns auf moderner Höhe, ohne sich der weiteren fortschrittlichen Entwickelung zu verschließen.

3.

Das **„Komitee für vollständige Mädchengymnasien“** (Sitz Hannover) hält den Augenblick für gekommen, auf **eine Gefahr, die der Ausgestaltung gymnasialer Frauenbildung in Preußen zu drohen beginnt,** öffentlich und eindringlich aufmerksam zu machen.

Seit der Gründung des ersten deutschen Mädchengymnasiums (im Jahre 1893 in Karlsruhe) ist unablässig für diese Ausgestaltung gewirkt, ununterbrochen danach gestrebt worden, den ausdrücklich proklamierten Plan der Gründer jener ersten Schule und mancher später entstandenen zu verwirklichen: den Plan, jene Anfänge gymnasialer Mädchenschulung in stetigem Ausbau zu einem organischen Ganzen zu entwickeln.

Gegenwärtig nun ist zu befürchten, daß die Reformen auf dem Gebiete gymnasialer Frauenbildung, die so verheißungsvoll begonnen haben, im Sande verlaufen, denn von

den verschiedensten Seiten wird darauf hingearbeitet, daß die „Gymnasialkurse für Mädchen", wie sie heute bereits in mehreren preußischen Städten bestehen, nicht zu vollständigen Mädchengymnasien entwickelt, sondern unorganisch mit Höheren Töchterschulen verbunden und so an ihrem Ausbau nach unten hin gehindert werden. Es bedarf aber nicht erst der Erwähnung, daß solche Gymnasialkurse nicht imstande sind, den gerechten Anspruch der Frauen auf eine gründliche, nur in langen Jahren zu erwerbende gymnasiale Schulung zu befriedigen.

Der Staat selbst erkennt an, daß es notwendig ist, den Frauen verschiedene auf wissenschaftliche Studien gegründete Berufe — in erster Linie den Beruf des Arztes — zu erschließen: er läßt die Frauen zum Universitätsstudium zu.

Der Staat selbst will die Frauen zu solchem Studium nur unter den gleichen Voraussetzungen zulassen wie die Männer: er fordert von ihnen das Abiturium.

Der Staat selbst aber macht es den Frauen unmöglich, zu diesem von ihm geforderten Abiturium auf demselben Wege zu gelangen wie die Männer: er verweigert ihnen vollständige Mädchengymnasien und gestattet ihnen nur fünf- bzw. sechsjährige „Gymnasialkurse" im Anschluß an die vollendete bzw. an die noch nicht vollendete Höhere Töchterschule. (Durch die vor kurzem vom Kultusministerium in Aussicht genommene Umwandlung Höherer Töchterschulen in Lyzeen und Schaffung von Oberlyzeen wird die Frage voller systematischer gymnasialer Ausbildung der Frau nicht berührt, da diese geplante Neueinrichtung nur eine neue Art der Zusammenfügung gymnasialer und anderer Schulung darstellen würde.)

Wir glauben, daß es hohe Zeit ist, denjenigen unserer Töchter, die aus irgend einem Grunde volle Gymnasialbildung brauchen, zur Erlangung dieser Bildung ebensogut eine Vollschule zu gewähren, wie sie den die gleiche Bildung brauchenden Söhnen in ihrem Gymnasium und — wie sie den eine gymnasiale Bildung nicht erstrebenden Töchtern in ihrer Höheren Töchterschule zur Verfügung steht.

Wir glauben, daß „das Volk der Dichter und Denker" es für seine Pflicht halten muß, gerade seinen strebsamsten Töchtern für ihre gymnasiale Ausbildung in Zukunft etwas Besseres zu bieten, als die ihnen heute gebotenen Bruchstücke zweier ganz verschiedener Schulgattungen.

Darum bitten wir alle, die gleich uns das prinzipielle Recht der Frau auf vollständige Gymnasialschulung anerkennen, sich an unseren Bestrebungen zu beteiligen, indem sie uns ihre Zustimmung aussprechen und uns gestatten, diese Zustimmung mit Namensnennung unserer nächsten an das preußische Kultusministerium zu richtenden Petition beizufügen, in welcher sowohl für die Errichtung vollständiger Mädchengymnasien wie für die Ausgestaltung bestehender Gymnasialkurse zu Vollschulen die prinzipille Genehmigung der Regierung erbeten wird.

Wir drucken diesen Aufruf ab, nicht etwa, weil wir auf seinem Standpunkt ständen (das Gegenteil ist der Fall), sondern weil sich hier wieder einmal die Gegensätze berühren. Das Aufbauen der Frauengymnasien auf Höheren Töchterschulen (dessen Grund natürlich die Sparsamkeit ist), wäre ein nationales Unglück; denn die Studentinnen würden dann bald nicht nach Tausenden, sondern nach Zehntausenden zählen. Besser, die „strebsamsten Töchter" bleiben unter sich. Daß aber berühmte Ärzte diesen Aufruf unterschrieben haben, dafür fehlt uns jedes Verständnis. (L. F.)

4.

In der Maisitzung des **Berliner Gymnasiallehrer-Vereins** berichtete Prof. P. Krueger über den zweiten Verbandstag akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands, der vom 17. bis 19. April in Eisenach getagt hat. Nach einer kurzen Schilderung der von dem Weimarer Landesverein für den Begrüßungsabend getroffenen reichhaltigen Veranstaltungen erwähnte er aus den Verhandlungen der Vertreterversammlung die Aufnahme des Bayerischen Gymnasiallehrer-Vereins in den Verband und den Vortrag des Prof. Schuster (Oldenburg) über die Titelfrage; die Beschlußfassung hierüber wurde verschoben, da sich die meisten Vereine über diesen Punkt noch nicht schlüssig gemacht hatten. Die Hauptversammlung brachte nach den Begrüßungen der Ehrengäste zuerst den Bericht des Vorsitzenden Prof. Baetgen (Eisenach), der besonders betonte, der Verband beabsichtige keineswegs, in die Angelegenheiten der einzelnen Länder und Vereine einzugreifen; sein Hauptzweck sei, den Einzelvereinen Stoffsammlungen zu liefern, die sie sich selbst nicht ver-

schaffen könnten. Der dann folgende Vortrag des Direktors Keller (Frankfurt a. M.): „Die Aufgabe des höheren Lehrers — eine Kunst auf gelehrter Grundlage", legte den Nachdruck darauf, daß die Tätigkeit des höheren Lehrers, die als Ausübung einer schwierigen Kunst sich dem Urteil der Laien entziehe, danach streben müsse, sich über dem bloß Handwerksmäßigen zu halten. Besonderes Gewicht sei darauf zu legen, daß die Pflege der Keime eines starken sittlichen Wollens dem Schüler, besonders dem der Oberklassen, eine gewisse sittliche Freiheit zu lassen gebiete. Der Berichterstatter besprach dann die Vorträge des Prof. Hartmann (Leipzig), über „Die Hygiene und die höhere Schule" und des Direktors Block (Wimpfen) über „Die staatliche Gleichbewertung des höheren Lehrerstandes mit anderen akademisch gebildeten Berufsständen nach Rang und Gehalt". Der letztere bot auf Grund des gesammelten Stoffes eine Übersicht über das in den einzelnen Staaten Erreichte und noch zu Erstrebende und schloß mit einem warmen Aufruf zur Einigkeit. Den Gesamteindruck des Verbandstages bezeichnete der Berichterstatter als befriedigend; doch sei dafür Sorge zu tragen, daß in Zukunft bei den Verhandlungen für eine eingehendere Besprechung der Vorträge Raum bleibe.

Darauf berichtete Prof. Gottfried Koch über die diesjährigen Verhandlungen des Landtages, soweit sie das höhere Schulwesen betrafen. Besonders erfreulich ist, daß die Anträge des Abgeordneten Eickhoff, die die Beseitigung der Zwölfstundenklausel und Erhöhung des Gehalts der Direktoren der sechsklassigen Anstalten erstreben, einstimmig angenommen sind. Auch über die neue Kandidatenordnung wurde gesprochen. Dabei äußerte der Abgeordnete Bernhardt den Wunsch, die Kandidaten bei Beginn der Vorbereitungszeit zu vereidigen. In betreff der Einrichtungen der Schule wurden verschiedene Wünsche geäußert, so vom Grafen Kospoth nach einer anderen Einteilung des Schuljahres, und von Oberbürgermeister Bender nach Abschaffung des Nachmittagsunterrichtes. Hinsichtlich des Abiturientenexamens äußerte der Minister, es könne nicht davon die Rede sein, das Abiturientenexamen zu beseitigen oder durch Erweiterung der Dispensationen wertlos zu machen. Eingehend wurden die Höheren Mädchenschulen behandelt, ebenso die Reformschulen. Hierbei trat zutage, daß die Stimmung diesen Anstalten gegenüber keineswegs enthusiastisch ist und daß das humanistische Gymnasium warme Anhänger bei allen Parteien hat. Daher wurde von verschiedenen Seiten gewünscht, daß man das Griechische nicht etwa zugunsten des Englischen zurücktreten lassen möge.

Schließlich wurden die in der Märzsitzung von Oberlehrer Müller (Wilmersdorf) über das Erteilen von Privatunterricht durch Oberlehrer aufgestellten Leitsätze eingehend besprochen und angenommen.

5.

Einige **Verfügungen des Provinzial-Schulkollegiums der Provinz Brandenburg** haben allgemeine Bedeutung. Über die Teilnahme andersgläubiger Schüler am evangelischen Religionsunterricht hat das Kollegium angeordnet: „Wenn ein noch nicht 14 Jahre altes schulpflichtiges Kind in einer anderen Konfession als der des Vaters unterrichtet werden soll, so ist erforderlich, daß beide Elternteile eine dahingehende Erklärung persönlich vor dem Vorsteher der Polizeiverwaltung — in Berlin der einzelnen Polizeireviere — oder vor dem Landrat, Amtsrichter oder Notar ausdrücklich zu Protokoll abgeben. Diese Bestimmung findet nicht nur bei Mischehen, sondern auch in den Fällen Anwendung, in denen beide Eltern derselben Konfession angehören." — Laut Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums dürfen Schüler dem deutschen Flottenverein als Mitglieder nicht beitreten. Diese Verfügung ist in allen Schulen mitgeteilt worden. (Vossische Zeitung Nr. 195.)

6.

Die Mitteilungen des Vereins **„Deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen"** und des Vereins **„Deutsche Mittelschule in Mähren"** (vgl. Pädag. Archiv h. a., S. 58) bringen im Doppelheft 3/4 des Jahrganges IV wieder eine Reihe höchst gediegener Aufsätze, zu deren Würdigung leider der Raum fehlt. Besonders wichtig sind: Dr. H. Montzka, die Quellenlektüre im Geschichtsunterricht; J. Rott, Gedanken über Hellas und Rom (polemisiert scharf, aber gerecht über die Überschätzung der hellenistischen Kultur und Literatur durch Wilamowitz); Dr. K. Prodinger, Studium zur Interpunktionslehre (unseres Erachtens wird von der ganzen Inter-

punktionsgeschichte viel zu viel Wesens gemacht); Fr. Krause, das Skizzieren im Dienste des modernen Zeichenunterrichtes; die schriftlichen Maturitätsarbeiten (mit dem Abiturientenexamen scheint es in Österreich noch viel schlimmer zu stehen als anderswo). Es folgen dann interessante Vereinsnachrichten und die noch interessantere Rubrik „Vermischtes". Danach ist doch in den Schulverhältnissen, namentlich in der Stellung der Lehrer, vieles, sehr vieles zu bessern! Den Schluß bildet die sehr gute Bücherschau; nur die Empfehlung von W. Bölsches „Charles Darwin" ist schwer zu verstehen. Der Darwinismus in der Art, wie er sich heute zugespitzt hat, gehört nicht in die Schule.

7.

Die Gleichstellung der städtischen Oberlehrer mit den Juristen hat **Frankfurt a. M.** durch folgende Beschlüsse durchgeführt:

1. Die Oberlehrer erhalten, abgesehen von der bisherigen Besoldungsskala (3900 bis 7200 Mk. einschließlich Wohnungsgeld), eine letzte pensionsfähige Zulage von 300 Mk. nach 24 Besoldungsdienstjahren, so daß das Maximum wie bei den Richtern 7500 Mk. beträgt.

2. Die Anrechnung der Besoldungsdienstjahre beginnt in der Regel drei Jahre nach der Staatsprüfung, so daß in Zukunft in der Regel nur noch ein Hilfslehrerjahr nicht angerechnet wird.

Von anderen Beschlüssen, die hierzu gefaßt worden sind, wobei, wie auch vorher, die akademisch gebildeten Lehrer an den höheren Mädchenschulen eingeschlossen sind, seien noch erwähnt:

3. Die Direktoren der städtischen höheren Knaben- und Mädchenschulen erhalten eine nicht pensionsfähige Funktionszulage von 600 Mk. bzw. 1000 Mk., je nachdem sie mindestens 9 bzw. 18 Klassen mit vollem Tagesunterricht zu dirigieren haben.

4. Die Direktoren von Pro- und Vollanstalten werden gleichgestellt; sie erhalten in Zukunft alle 7200 bis 9000 Mk. (einschließlich Wohnungsgeld), abgesehen von voriger Funktionszulage, wobei zu beachten ist, daß für die (gewöhnlich vorhandene) Dienstwohnung nur 1000 Mk. in Anrechnung kommen.

5. Die Pflichtstundenzahl wird nach Vollendung des 52. Lebensjahres um zwei Stunden ermäßigt. Da sie sonst um diese Lebenszeit durchschnittlich 20 beträgt, so wird sie nunmehr auf 18 herabgesetzt. (Korrespondenzblatt Nr. 15.)

8.

Der zweite deutsche Volkshochschultag, der am 22. und 23. April in der Technischen Hochschule zu Charlottenburg abgehalten wurde, verhandelte am ersten Tage unter dem Vorsitz des Prof. Diels über die Heranziehung von Akademikern, die nicht dem Hochschulkörper angehören, zu den Aufgaben der die Volksbildung fördernden Bewegung. Am zweiten Tage verhandelte man unter Leitung des Prof. Dr. v. Wettstein zuerst über Beteiligung der Studentenschaft an der Volksbildung und Volksunterhaltung. Berichterstatter ist Dr. Adolf Markuse von der Berliner Universität, der den Verein Berliner Hochschullehrer in der Kommission der Studenten für Arbeiter-Unterrichtskurse vertritt. Die Berliner Kurse begannen im Winter 1904 mit 344 Arbeitern, die in 10 Kursen von 58 Studenten unterrichtet wurden. In den folgenden Semestern sind diese Zahlen stetig gewachsen bis auf 653 Arbeiter, die im Winter 1905/06 von 80 Studenten in 19 Kursen in den Elementarfächern Deutsch, Rechnen, Geometrie und Geographie unterwiesen wurden. Neben diesem Elementarunterricht werden den Arbeitern noch besondere Veranstaltungen geboten durch Museumsführungen und Theatervorstellungen. Zum weiteren Ausbau der Kurse wurde eine studentische Kommission zum Studium der älteren entsprechenden Einrichtung nach Dänemark und Schweden geschickt. Der Zweck der studentischen Arbeiterkurse besteht darin, den Arbeitern eine gründliche Ausbildung in den Elementarfächern zu geben. Das wird und soll stets festgehalten werden. Die Kurse stellen sowohl ein Bindeglied wie eine Vorbereitung zu den von Universitätsdozenten abgehaltenen volkstümlichen Hochschulkursen dar. — Mitberichterstatter Prof. Dr. Reich-Wien stellt Übereinstimmung darüber fest, daß Hochschulkurse nicht von Studenten abgehalten werden können. Unterricht in Elementarfächern wurde zuerst in Wien (seit 1899) durch Studenten erteilt. Sie betätigen sich dort im Volksheim, wo sie neuestens auch einen Analphabetenkurs leiten, im übrigen dieselben Kurse wie die

Berliner leiten. Redner erkennt die Leistungen der Charlottenburger warm an und billigt es, daß sie auch Fächer der unteren Mittelschulklassen lehren, mahnt hingegen zur Vorsicht bei solchen historischen und literarischen Kursen, die in moderne Zeit- und Streitfragen eingreifen und zu deren Behandlung der Student zumeist nicht reif genug sei; in Charlottenburg sei auch dies geglückt, anderswo möge man sich davor hüten. Die Lehrtätigkeit der Studenten sei aber höchst wünschenswert und sollte auf alle deutschen Hochschulen, in den Ferien auch auf Kleinstädte und Dörfer ausgedehnt werden, wo die Studenten ferner Volksunterhaltungsabende veranstalten könnten. Bei den Hochschulkursen wären die Studenten als Hilfskräfte bei Museumsführungen und Seminarübungen, als Assistenten und Demonstratoren sehr verwendbar. In Settlements sollten Studenten direkte tägliche Fühlung mit den Arbeitern gewinnen. Die regste Beteiligung der Studentenschaft an der Popularisierung von Kunst und Wissenschaft sei zu wünschen. Für Charakter, Geist und Herz würden die jungen Lehrenden in dieser Tätigkeit die beste Hochschule finden. Alle Kurse der Studenten und der Hochschullehrer sollen streng unparteiisch lediglich Bildung vermitteln und es den Arbeitern selbst überlassen, in welchem Sinne sie die gewonnenen Kenntnisse verwenden wollen. Prof. Lampe-Charlottenburg schildert die Stellung des Senats der Technischen Hochschule zu den Fortbildungskursen der Charlottenburger Studenten. Anfangs bestanden viele Bedenken. Die Erfahrungen sind aber nur günstige gewesen, weil die Studenten sehr vorsichtig sind. Über den folgenden Gegenstand: „Inwieweit lassen sich mit unseren Bestrebungen praktische Übungen verbinden?" berichtete Prof. Lampa-Wien. Er schildert die praktischen Übungen, die im Rahmen des volkstümlichen Hochschulunterrichtes in Österreich durchgeführt worden sind, darunter besonders über die Übungen in Physik, Chemie und Mikroskopie, die in den betreffenden Laboratorien des Wiener Volksheims, und die chemischen Übungen, die im Universitätsinstitut in Graz abgehalten wurden. Er hält die Einführung praktischer Übungen für ersprießlich und notwendig und verlangt die Einrichtung eigener diesem Zwecke dienender Institute für jene Gegenstände, in denen die Übungen einen speziellen Apparat erfordern. Herr Geheimrat Neesen-Berlin berichtet über Übungen, die im Anschluß an die volkstümlichen Hochschulkurse in Berlin veranstaltet sind. Der Erfolg der Übungskurse der Hochschulkurse ist nur ein teilweiser. Die Kurse wurden in drei Jahrgängen abgehalten, erstreckten sich auf lateinische, mathematische und physikalische Übungen. Die außerordentlich große Beteiligung zeigte das Vorhandensein eines Bedürfnisses, aber die Zahl der Teilnehmer nahm im allgemeinen von Abend zu Abend ab. Zum größten Teil ist dieses wohl auf die Verschiedenheit in der Vorbildung zurückzuführen. Ferner ist die Zeit, welche zur Verfügung stand, für solche Übungen zu kurz bemessen. — Prof. Börnstein-Berlin berichtet über den von ihm abgehaltenen physikalischen Übungskursus und hebt besonders den Eifer seiner Helfer und Assistenten hervor. Er wünscht derartige Kurse einzurichten für solche Leute, die es selbst beantragen. Das Lehrmittelmaterial muß das Beste sein, deshalb ist das Material in den Universitätsanstalten nicht zu entbehren. Nach kurzen Bemerkungen der Professoren Reich-Wien und Titius-Kiel, Dr. Markuse, spricht der Vorsitzende, Prof. v. Wettstein-Wien, im Schlußwort den Dank den Veranstaltern der Tagung in Berlin aus, ebenso den Dank an die Berichterstatter. (Vossische Zeitung Nr. 291.)

9.

Angesichts der vor kurzem in der Berliner Stadtverordnetenversammlung erörterten Frage, ob es zweckmäßig oder notwendig sei, neben den Schulärzten noch Spezialärzte anzustellen, ist ein Vortrag von Interesse, den Prof. Schnabel in Wien vor einer Versammlung von Elementarschulleitern über die **Kurzsichtigkeit bei Schulkindern** gehalten hat. Schnabel hat die Augen von mehr als 4000 Kindern beiderlei Geschlechts im Alter zwischen 6 und 14 Jahren geprüft, außerdem 1450 Augen von Knaben und Mädchen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren. Er ist der bestimmten Ansicht, daß die Schularbeiten an sich nicht für eine Kurzsichtigkeit von verhältnismäßig hohem Grade verantwortlich gemacht werden können. Im allgemeinen sei sie in diesen Fällen angeboren, meist hervorgerufen durch eine sogenannte Traubengeschwulst im Augapfel oder auch übermäßige Krümmung der Linse. Die Verhältniszahl von Kurzsichtigen im Alter von 6 bis 14 Jahren ist beinahe feststehend. In den höheren Schulen ist sie etwas häufiger, aber doch nur um einen geringen Betrag. Ihr Vorkommen bei jungen Leuten höheren Alters beruht teilweise auf erblichen Ein-

flüssen und zum anderen Teil allerdings auch auf der Ausführung seiner Arbeiten, wie Nähen, Radieren, Uhrmachen usw. Sehr selten, wenn überhaupt, kommt es vor, daß schwere geistige Anstrengung, wie bei der Vorbereitung zu den Prüfungen oder anhaltendes Lesen, gute Beleuchtung vorausgesetzt, zu einem Verlust der Elastizität der Linse führt. Auch wenn das Lesen bei ungenügender Beleuchtung geschieht, kann es zwar dem Auge gefährlich werden, aber doch ohne eine Kurzsichtigkeit zu veranlassen. Übersichtigkeit ist auch bei verhältnismäßig vielen Kindern zu finden; dies sei besonders wichtig, da die meisten dieser Kinder, wenn sie nicht eigens von einem Augenarzt untersucht werden, gewöhnlich einfach für kurzsichtig gelten, weil sie die Gewohnheit haben, ihre Augen beim Lesen oder Schreiben sehr nahe an das Buch oder das Heft zu bringen. Sie gebrauchen dabei gewöhnlich nur ein Auge. Diese Kinder leiden auch sehr oft an Kopfschmerz, wenn die Übersichtigkeit nicht durch geeignete Gläser berichtigt wird. Dadurch laufen sie Gefahr, in der Schule zurückzubleiben. Der Vortrag beleuchtet von neuem die Notwendigkeit, den Augen der Schulkinder die gebührende Aufmerksamkeit zuzuwenden. Sache des Schularztes wird es aber im Einzelfalle nur sein können, die Schadhaftigkeit der Augen an sich festzustellen und die Eltern von seiner Feststellung mit dem Ermahnen in Kenntnis zu setzen, für die Behandlung des Augenleidens Sorge zu tragen.

(Vossische Zeitung Nr. 230.)

10.

Die **Charlottenburger Waldschule,** die sich mit noch einigen Erholungsstätten vom roten Kreuz in dem Waldstreifen nordwestlich der Trabrennbahn befindet, ist im Mai in verdoppeltem Maßstabe eröffnet worden. Bisher war die Schule nur für 120 Kinder eingerichtet. Von jetzt ab werden aber 240 Kinder Aufnahme finden, die von 6 Lehrern und 3 Lehrerinnen unterrichtet werden.

(Vossische Zeitung Nr. 196.)

11.

Der „Köln. Zeitung" wird geschrieben: Die auf 50 Minuten festgesetzte **Dauer der Unterrichtsstunden** in den höheren Schulen erfordert recht starke geistige Anstrengungen der Schüler, die bei der immer intensiver gewordenen Unterrichtsmethode, die mit Recht den Schwerpunkt des Lernens in die Schule selbst legt, vielfach den Wunsch einer weiteren *Herabsetzung der Minutenzahl* hervorgerufen haben. Da wird es von allgemeinem Interesse sein, daß an dem Gymnasium der Stadt Winterthur in der Schweiz der schon länger gemachte Versuch, die Unterrichtsdauer von 50 auf 40 Minuten herabzusetzen, zu der endgültigen Einführung dieser Zeit Veranlassung gegeben hat. Die städtische Behörde begründet das mit folgenden Worten:

„Was mit der Neuerung erstrebt wurde, nämlich *Entlastung der Schüler*, um sie geistig regsamer, während der ganzen Unterrichtsdauer aufmerksam und aufnahmefähig zu erhalten, etwelche Reduktion des Gedächtnisstoffes, Schaffung schulfreier Zeit, die auch die *physische Erziehung* besser zu ihrem Rechte kommen läßt, da sie den Schülern die Möglichkeit bietet, körperliche Übung im Spiele, auf Ausmärschen, in der Arbeit im Freien, im Eislauf und Schlitteln zu pflegen, ohne deshalb mit den Pflichten gegenüber der Schule in Konflikt zu kommen, Schaffung schulfreier Zeit, die den Schülern ermöglicht, einige Mußestunden für *selbständige*, ernste, individuelle Arbeit zu gewinnen, die intensiverer Förderung der so ungleichen Anlagen und Neigungen dienlicher ist als der nivellierende Schulunterricht — all das war zu erreichen, ohne daß die Leistungsfähigkeit der Schule ungünstig beeinflußt worden wäre."

Diese Begründung stimmt durchaus mit den Bestrebungen überein, die sich in den letzten Jahren in *Preußen* gezeigt haben, den Unterricht freier zu gestalten und die Schüler an eine selbständigere individuellere Arbeit zu gewöhnen. Der Einsender dieser Zeilen hat im vorigen Jahre einen vollen Einblick in diesen Unterricht der Schule in Winterthur tun können und hat sich überzeugen müssen, daß das Urteil, das einstimmig von allen Lehrern der Anstalt über die trefflichen Folgen des 40minutigen Unterrichtes abgegeben wurde, richtig war. Es war in allen Klassen ein frisches Arbeiten und der Eindruck unbedingt der, daß durch die nachgelassenen 10 Minuten bei richtiger Ausnutzung der Stunde Schüler und Lehrer in gleicher Weise gewonnen haben.

(Vossische Zeitung Nr. 209.)

12.

Die Feier der Eröffnung einer **Reform-Mädchenschule** fand am 29. April in **Groß-Lichterfelde** statt. Die Schule, die den Namen Elisabeth-Schule führt, liegt inmitten eines kleinen Fichtenhains in der Drakestraße. Alle Klassenräume, die mit anmutigen Bildern geziert sind und deren Fensterbretter lebende Blumen schmücken, sind in hellen freundlichen Tönen gehalten. Die Zahl der Schülerinnen in einer Klasse ist auf höchstens zwanzig bemessen. Die ganze Architektur des freundlichen Baues, der allen Anforderungen der neuzeitlichen Schulhygiene Rechnung trägt, ist der einladenden Waldesumgebung angepaßt. Einige Holzpavillons inmitten der Fichten können zur wärmeren Jahreszeit ohne weiteres als Unterrichtsräume benutzt werden. Wie die Vorsteherin der Anstalt, Frl. Eleonore Lemp, in ihrer Eröffnungsrede hervorhob, soll hier nicht einseitige Verstandes- und Gedächtnisbildung getrieben werden; auch Hand und Auge werden in höherem Maße, als es vielleicht sonst in den Töchterschulen der Fall ist, ihre Ausbildung empfangen. Dabei sollen die Schülerinnen — auf deren Charakter- und Gemütsbildung als dem ersten pädagogischen Erfordernis das Hauptgewicht zu legen ist — in ständiger Fühlung mit der Natur gehalten werden. Daher ist ein besonderer Gartenbauunterricht, für dessen Zwecke eine Reihe von Beeten angelegt ist, in dem planmäßigen Schulunterricht vorgesehen. Auch dem Turnen und Handfertigkeitsunterricht ist eine größere Stundenzahl als sonst üblich eingeräumt. Kurzum, die ganzen Einrichtungen und Anordnungen zielen darauf ab, der heranwachsenden weiblichen Jugend nicht nur Wissensstoff, sondern auch einen kräftigen, gewandten Körper, Sinn für Schönheiten der Natur mit auf den Lebensweg zu geben. Die Eröffnungsfeier, die inmitten des Waldesgrüns vor sich ging, wurde mit Gesang eingeleitet und durch ein sinniges Märchenspiel, in dem ein talentierter Hausdichter sehr schön die Aufgaben der Schule mit den anmutigsten Gestalten aus den Grimmschen Märchen in Verbindung zu bringen wußte, stimmungsvoll abgeschlossen. (Vossische Zeitung Nr. 200.)

13.

Wie die „Geraer Zeitung" Nr. 83 mitteilt, ist dem zum Ostertermin aus dem Amte scheidenden **Realgymnasialdirektor Dr. Kießler** in Gera eine **Ehrung** widerfahren, die ungewöhnlich ist und unserem ganzen Stande zu hoher Freude gereicht. Zu der Feier versammelte sich das ganze fürstliche Ministerium, der Schulvorstand mit dem Oberbürgermeister und viele Freunde der Schule. Zum letzten Male vollzog der Direktor die Entlassung der Abiturienten; dann betrat Seine Durchlaucht der Erbprinz selber das Katheder zu einer Ansprache an den Scheidenden. Direktor Kießler habe es verstanden, während einer fast 28jährigen Amtsführung die Anstalt auf eine solche Höhe und zu so gutem Ansehen zu bringen, daß sie sich den gleichen Anstalten Deutschlands würdig zur Seite stelle. In unserer Zeit, die zwar viel schöne Früchte und Erfolge auf dem Gebiete der Wissenschaft und Kunst hervorbrächte, mache sich ja leider auch oft der Einfluß eines Geistes geltend, der alles herabziehen, nichts von Hohem und Idealem wissen wolle. Deshalb brauchten Staat und Schule Charaktere, die die Jugend zu brauchbaren Mitgliedern der Gesellschaft erziehe, beseelt von Liebe zu allem Guten und Schönen. In diesem Sinne habe Oberschulrat Dr. Kießler die Schule geleitet; er habe immer Religion und Vaterlandsliebe hochgehalten und in die Gemüter der Jugend eingepflanzt, und das sei ihm — dem Erbprinzen — besonders viel wert. Zum Schluß dankte Seine Durchlaucht noch dem Direktor für seine treue Amtsführung.

Fernere ehrende Ansprachen hielten nun Geh. Staatsrat Graesel namens des Ministeriums, Oberbürgermeister Dr. Huhn namens des Schulvorstandes und der Stadt, Prof. Schmager in besonders herzlicher Weise als Vertreter des Lehrerkollegiums, und im Namen der Schüler sprach der Abiturient Neuer; der scheidende Direktor, dem der Charakter als Geh. Regierungsrat verliehen worden war, antwortete tief bewegt. Möge der Wunsch des Berichterstatters, daß der um das Schulwesen der Stadt Gera und des reußischen Landes hochverdiente Gelehrte seinen Ruhestand noch lange froh genießen möchte, sich erfüllen [1])!

---

[1]) Der Bericht, von dem wir diesen kurzen Auszug geben, wurde uns leider erst anfangs Juni zugesandt, und nicht von Gera aus, sondern durch einen befreundeten Frankfurter Direktor.

14.

In der am 15. Mai zu Berlin abgehaltenen Sitzung des **Gesamtvorstandes der Comenius-Gesellschaft** erstattete der Vorsitzende, Geheimrat Dr. Keller-Berlin, zunächst den **Bericht über das letzte Gesellschaftsjahr** und stellte fest, daß sowohl die Mitgliederzahl wie die Einnahmen in erfreulicher Zunahme begriffen sind. Von den im Jahre 1905 begonnenen neuen Unternehmungen verdienen die Berichte über die neuere Fachliteratur zur Volkserziehung, die der Begründung einer Wissenschaft der Volkserziehung und der Schaffung von Lehrstühlen für Erziehungslehre dienen sollen, besondere Beachtung. Verfasser dieser Berichte ist der bisherige Oberstudiendirektor, jetzige Stadtrat Dr. Ziehen in Frankfurt a. M. Ferner hat die Gesellschaft die Bemühungen zur Begründung einer „Zentralstelle für Volkswohlfahrt", wie sie auf Anregung des Abgeordneten Graf Douglas im Abgeordnetenhause beschlossen worden, durch verschiedene Veröffentlichungen in der Voraussetzung unterstützt, daß diese Zentralstelle auch die Förderung volkserzieherischer Aufgaben übernehmen wird. Auf die Errichtung eines solchen Amtes hat die Gesellschaft schon im Jahre 1903 durch die Herausgabe der in weiten Kreisen bekannt gewordenen Denkschrift „Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen" (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung) hingewirkt. Ferner beschloß der Vorstand, eine Reihe verwandter volkserzieherischer Unternehmungen zu unterstützen; dagegen wurde der Beitritt zum „Komitee für Massenverbreitung guter Volksliteratur" (bisheriger Vorsitzender Freiher von Cramm-Burgdorf) abgelehnt. In den Vorstand wurden gewählt die Herren Graf Douglas-Berlin, Direktor Dr. Bischoff-Leipzig und Prof. Dr. Wotke-Wien. Ein ausführlicher Bericht über die Tätigkeit der Gesellschaft ist vor einiger Zeit im 21. Bande des „Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik" erschienen.

15.

In der Finanzkommission des preußischen Herrenhauses berührte ein Redner die Frage der **halb- und ganzjährigen Versetzungen auf den höheren Lehranstalten.** In dem letzteren System liegt eine große Härte gegen lernwillige, aber vielleicht schwächer begabte junge Leute. Ein Regierungskommissar erklärte hierzu, daß gerade im Interesse der lernenden Jugend an den ganzjährigen Versetzungen festgehalten werden müsse. Die Lernzeit der Jugend von Sexta bis Prima bzw. bis zum Maturum sei überall da, wo das System der jährigen Versetzungstermine bestehe, eine kürzere als bei Wechselcöten. Bei Versetzungen werde eben dann alles versetzt, was irgend imstande sei, in der nächsten Klasse mitzukommen, weil man Rücksicht auf die Notwendigkeit nehme, sonst die Lernzeit um ein volles Jahr zu verlängern. Diese Praxis werde bei halbjährigen Versetzungen zweifellos strenger befolgt. Übrigens sei es auch bei dem System der ganzjährigen Versetzung sowohl statthaft wie üblich, nicht in Jahresfrist versetzte junge Leute schon nach 1½ Jahren in die Obersekunda bzw. Unterprima zu versetzen, wenn diese Versetzungen lediglich zur Erlangung militärischer und anderer Berechtigungszeugnisse dienen sollen. (Hann. Courier Nr. 26135.)

16.

Verordnung des höheren Mädchenschulwesens. Die Vereinigung von Direktoren preußischer höherer Mädchenschulen in Berlin faßte einmütig folgende, dem Kultusminister denkschriftlich überreichten Beschlüsse:

Es erscheint erforderlich:

A. Für das Lyzeum (Höhere Mädchenschule der Zukunft):

1. Der geschlossene zehnjährige Kursus ohne Gabelung, damit das Lyzeum nicht als Unterbau des Oberlyzeums und als Vorschule für gelehrte Studien sich darstellt, sondern eine allgemeinbildende deutsche höhere Schule für Mädchen bleibt.
2. Anerkennung dieser Schule als höhere Lehranstalt im Sinne des Gesetzes mit allen sich daraus ergebenden Berechtigungen und Folgerungen.
3. Eine Zusammensetzung des Lehrkörpers in der Weise, daß der wissenschaftliche Unterricht möglichst von akademisch gebildeten Lehrkräften erteilt wird.
4. Daß eine grundsätzliche Bevorzugung der Frau als Lehrerin und Leiterin von Mädchenschulen ausgeschlossen bleibt.
5. Zum Lehrplan: 1) Betonung des Deutschen als Mittelpunkt; 2) Verstärkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes; 3) Vertiefung der sprachlich

logischen Bildung; 4) jede Verkümmerung der Lyzeumslehrgänge durch Nebenunterricht zugunsten des Oberlyzeums zu vermeiden.

6. Daß das Abschlußzeugnis des Lyzeums nach erfolgreichem Besuche der 10. Klasse ohne Aufnahmeprüfung zum Eintritt in das Oberlyzeum und in das Lehrerinnenseminar berechtigt.

7. Daß nur solche Anstalten als Lyzeen bezeichnet werden dürfen, die den äußeren Anforderungen auch in bezug auf Zusammensetzung des Lehrkörpers usw. voll genügen.

8. Für wünschenswert wird gehalten, daß die Vorschulklassen organisch mit dem Lyzeum verbunden sind.

Es erscheint erforderlich:

B. Für das Oberlyzeum (die Anstalt für Weiterbildung der jungen Mädchen):

9. Unter Ausschluß jeglicher Gabelung im Lyzeum (s. A. 1) ein dreijähriges Oberlyzeum, das unter starker Betonung des Deutschen auf neuem Wege die Schülerinnen zum Universitätsstudium führt.

10. Die Frage der Ausbildung von Lehrerinnen an unseren Schulen gleichzeitig und in der Richtung des Oberlyzeums zu regeln.

Hoffentlich finden diese Wünsche der sachkundigen Vertreter und Vertreterinnen der an der Leitung höherer Mädchenschulen Beteiligten bei der Unterrichtsverwaltung Gehör. (Hann. Courier Nr. 26199.)

17.

Mit der Universität Bern, deren **philosophischen Doktortitel** Preußen die Anerkennung zu verweigern gedroht hatte, wenn Bern ferner Leute ohne Gymnasialmaturum promoviere, ist jetzt, nach der „Frkf. Ztg.", eine Einigung erfolgt. Nach der neuen Vereinbarung fordert Bern künftig von den Deutschen als Bedingung der Zulassung zur philosophischen Doktorprüfung das Reifezeugnis einer neunstufigen höheren Lehranstalt oder ein schweizerisches entsprechendes Maturum. Nach einem einstimmigen und von der Regierung gutgeheißenen Beschluß der Fakultät kann jedoch von dieser Bestimmung befreit werden, wer eine hervorragende Dissertation einreicht. Die bisherigen Promotionen werden anerkannt. Damit tritt Bern gleichberechtigt in den Kreis der deutschen Universitäten, und die dort promovierten Deutschen haben das Recht auf Anerkennung ihres Doktortitels. Für Basel und Zürich, die bereits anerkannt waren, werden die gleichen Bestimmungen wie für Bern gelten.

(Hann. Courier Nr. 26193.)

18.

Die bayerische Oberrealschule. (12 Antworten auf 12 Fragen.)

1. Was sind Oberrealschulen?

9klassige allgemein bildende Mittelschulen, wie humanistisches Gymnasium und Realgymnasium. Nationale Gymnasien, d. h. ohne alte Sprachen auf Grundlage der modernen bes. deutschen Kultur.

2. Wo gibt es Oberrealschulen?

In ganz Deutschland, z. B. 53 in Preußen, 10 in Württemberg, 7 in Baden.

3. Warum brauchen wir in Bayern Oberrealschulen?

a) Weil den mit Lernstoff überbürdeten Schülern der 55 bayerischen Realschulen keine Schule zur Verfügung steht, an der sie sich allgemein fortbilden können.

b) Weil sich Bayern einer nationalen Kulturforderung gegenüber — wie der Errichtung von Oberrealschulen — nicht einseitig verschließen kann.

Auch fehlt der Real- und Industrieschule zusammen (6 + 2 Kl.) eine Klasse zur Gleichwertigkeit mit den Oberrealschulen.

4. Ist denn nicht die Industrieschule eine Art Oberrealschule?

Nein; denn sie ist — wie schon ihr Name sagt — als technische Fachschule gegründet worden, und die Organisation vom Jahre 1900 hat ihr eine unlösbare Doppelaufgabe gestellt. In Preußen hat man bereits 1882 die den bayerischen Industrieschulen entsprechenden höheren Gewerbeschulen mit Realschulen zu Oberrealschulen umgeschaffen.

5. Welche Wirkungen wird die Einführung der Oberrealschule in Bayern haben?

Für die Gymnasien: Minderung der Überfüllung.

Für die Industrieschulen: Ausbau zu rein praktischen Techniken. Vermehrte Frequenz. Bessere Rentabilität.

Für die Realgymnasien: Stärkung ihrer Positition (vgl. Preußen, wo seit 1898 41 neue Realgymnasien).

Für die sechsklassigen Realschulen: Praktischerer Unterbau, Abschaffung der Überbürdung, mehr bürgerliche Bildung, bessere Frequenz, besonders in kleinen Städten.

6. Welche Berechtigungen haben die Oberrealschulen Preußens, Württembergs und Badens?

Tierarzneikunde, Post und Telegraphie, Heer und Flotte, Jurisprudenz, Philologie, Mathematik, Naturwissenschaften, Staatsbau- und Maschinenbaufach, Forst- und Bergfach.

7. Warum sollen sie diese Berechtigung auch in Bayern erhalten?

Bayerische Steuerzahler sollen nicht weniger Rechte haben als nichtbayerische.

Bayerische Schüler sind nicht weniger intelligent als nichtbayerische.

Bayerische Lehrer sind nicht weniger tüchtig als nichtbayerische.

Bayerische Anstalten sind nicht schlechter als nichtbayerische.

Die Berechtigungen kosten nichts als Aufgabe eines unbegründeten Vorurteils.

Die Gleichberechtigung der drei neunklassigen höheren Schulen hat auch keine Vermehrung der Staatsdienstaspiranten zur Folge, weil dadurch zunächst nur eine den Anlagen mehr entsprechende Wahl der Schulen stattfinden kann und außerdem der Oberrealschüler leichter als der Gymnasiast den Weg ins gewerbliche Leben findet.

8. Welches sind die Folgen der ungleichen Berechtigungen?

Überfüllung der Gymnasien, Mißmut von Eltern, Lehrern und Schülern realistischer Anstalten, wirtschaftliche Zurückdrängung durch Nichtbayern.

9. Was kostet die Oberrealschule?

Wenig. Gebäude sind da. Personal ist da. Man braucht nur Ja zu sagen und der Betrieb kann beginnen.

10. Wer soll die Anstalten bezahlen?

Wer ein Interesse daran hat: Staat, Kreis und Stadt.

11. Wieviele Oberrealschulen sollen in Bayern eingerichtet werden?

Wenigstens eine in jedem Kreise. Zunächst München, Augsburg, Nürnberg, Kaiserslautern, Ludwigshafen. (Reorganisation der Industrieschulen in Technika, Gebäude und Personal vorhanden.)

12. Wann?

Sobald als irgend möglich. Denn ferneres Warten wäre eine Schädigung der idealen und wirtschaftlichen Interessen unseres Vaterlandes.

Zum Vergleich:

Die preußischen Oberrealschulen:

Jahr	Anzahl	Frequenz
1890	9	4177
1895	24	10571
1900	37	15134
1904	50	21800

also alle 5 Jahre 13 bis 15 neue Oberrealschulen mit 5000 bis 6000 Schülern! Und in Bayern??? (Münchener Zeitung Nr. 32.)

19.

Die Mittelschulfrage fand vor kurzem im Bürgerverein in Hannover eine lebhafte Erörterung und eingehende Beleuchtung, die mit einem Vortrag des Gymnasialdirektors Ramdohr eingeleitet wurde. Unter Mitteilung des statistischen Materials wies dieser nach, daß das Mittelschulwesen in den letzten Jahren einen großen Aufschwung genommen hat. 1891 waren danach in Preußen 344 Mittelschulen für Knaben und Mädchen mit 86335 Schülern vorhanden, deren Zahl bis zum Jahre 1901 auf 456 mit 134741 Schülern stieg. Der Hauptgrund des Wachstums liege in der mächtigen wirtschaftlichen Entwickelung des deutschen Volkes; man suchte Schulen zu schaffen, die ganz besonders den Zwecken des sich jetzt ganz anders

gestaltenden Mittelstandes dienen sollten. Die neunstufige Mittelschule sei geeignet, das Wissen der Knaben zu vertiefen und zu erweitern. Nach seiner Erfahrung trete bei den Knaben von 14 bis 15 Jahren schon eine ganz andere Auffassung ein; sie würden deshalb in der Mittelschule durch das eine Jahr längeren Schulbesuchs für ihre ganze Lebensbildung gewinnen. Die Behauptung, daß die Mittelschulen wegen des fremdsprachlichen Unterrichtes im Deutschen nicht soviel leisteten wie die Volksschulen, könne er als begründet nicht ansehen. Ein wichtiger Punkt sei der Unterricht in der Mathematik, worin er aber auch schon an den hiesigen Bürgerschulen sehr erfreuliche Resultate gesehen habe. Das Wesentliche und Entscheidende für die Mittelschulen sei aber, daß die Knaben eine fremde Sprache lernten. Für Hannover halte er die Einführung des Englischen besser als die des Französischen. Er sehe auch einen Vorzug der Mittelschule darin, daß sie im Zeichnen weiter führen könne. Der Redner meinte, es sei auch wohl denkbar, die Mittelschule dadurch zu ersetzen, daß auf die Volksschule höhere Klassen aufgesetzt würden, wie in Frankreich, wo die Knaben dann die Schule bis zum 16. Jahre besuchten. Man sage wohl, daß die lateinlose höhere Schule (Realschule) die Mittelschule unnötig mache. Das sei aber nicht richtig, denn die Realschule habe in unseren Tagen ein ganz anderes Gesicht bekommen, indem sie sich immer mehr der Oberrealschule nähere. Dadurch werde das Prinzip der Realschule verletzt, daß sie die Knaben für das praktische Leben vorbereiten solle. 71 Proz. der Schüler gingen von der Realschule ab, ehe sie das Ziel (Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst) erreichten; das sei ein Beweis, daß die Realschule nicht das bringe, was in unserer Zeit verlangt werde. Wenn die Mittelschule die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung auch nicht erhalte, so sei das kein Unglück; sie werde aber wohl andere Berechtigungen erhalten (Eintritt in den Post- und Telegraphendienst usw.), immer aber ein vorzügliches Material für den Kaufmannsstand und den Gewerbebetrieb liefern. Durch die Einführung der Mittelschule sinke die Volksschule nicht zur Armenschule herab; denn die Volksschule bleibe, was sie sei: das Fundament der allgemeinen Bildung. Die Kostenfrage wegen der Mittelschulen berührend, meinte der Redner, daß diese ganz von der Organisation abhänge, ob selbständige Mittelschule oder Aufsetzung einiger Klassen auf die Volksschule; für die selbständige Mittelschule habe der Minister einen Staatszuschuß abgelehnt. Für die Stadt Hannover sei die Errichtung von Mittelschulen eine Frage, die in nächster Zeit gelöst werden müsse; es sei eine Frage von eminenter sozialer, wirtschaftlicher und nationaler Bedeutung.

Rektor Ulrich war der Meinung, daß man lieber die Volksschulen heben als Mittelschulen einrichten solle, dann werde sich unser Volk gut stehen. Unsere städtischen Bürgerschulen seien gut, sie lieferten Material für den Handelsstand und Gewerbestand; die Kaufleute nähmen lieber Knaben aus den Bürgerschulen als aus den höheren Schulen zu Lehrlingen. Die höheren Schulen wollten Mittelschulen haben, weil sie ihre dummen Schüler los sein wollten; wo Realschulen seien, gediehen keine Mittelschulen. In sozialer, wirtschaftlicher und nationaler Hinsicht hätten wir keine Mittelschulen nötig. Als hier in den Bürgerschulen seitens des Magistrats Nachfrage gehalten sei, welche Eltern ihre Kinder in die Mittelschule schicken würden, hätten 90 Proz. erklärt, daß sie ihre Kinder nicht in die Mittelschule schicken würden.

Lehrer Dietze und Bürgervorsteher Schmidt, der Ramdohrs Darlegungen zustimmte, äußerten sich über die Kostenfrage. Kunst- und Handelsgärtner Wagener hielt es für notwendig, daß durch Mittelschulen Ersatz für die veränderten Realschulen geschaffen werde; der Kostenpunkt sei Nebensache. Durch die paar Schüler, die dadurch aus den Bürgerschulen herausgenommen würden, würden die Bürgerschulen nicht zu Armenschulen herabsinken. Rektor Feddeler wies darauf hin, daß in Hamburg bereits das Englische als obligatorisch in den Volksschulen eingeführt wurde und in zwei Nachbarorten der Versuch gemacht werde, eine achte Klasse, eine sogenannte Selekta, auf die Volksschule aufzusetzen. Direktor Ramdohr bemerkte, daß ihm der Gedanke der Erweiterung der Volksschule sehr sympathisch sei.

(Hann. Courier Nr. 26199.)

20.

Vorlesungen über Zeitungswesen an den deutschen Hochschulen. Die Vorlesungsverzeichnisse an den deutschen Universitäten und Hochschulen für das laufende Sommersemester lassen erkennen, daß die Behandlung des Zeitungswesens im Lehrbetrieb der Hochschulen immer allgemeiner wird. In diesem Sommer liest zum ersten

Male der bekannte Nationalökonom Prof. Bücher zweistündig über „Geschichte, Organisation und Technik des Zeitungswesens", zugleich für die Universität und die Handelshochschule zu Leipzig. An der Universität Bern finden wir eine Vorlesung von Dr. Bühler über „Redaktion und Nachrichtendienst der Zeitungen" mit praktischen Übungen. Gleichfalls neu ist die Vorlesung von Dr. Schmitt an der Universität Berlin über „Öffentliche Meinung und Zeitungswesen in Deutschland". In Zürich, wo man jetzt ebenso wie mit anderen staatswissenschaftlichen Fächern auch mit Journalistik als Hauptfach den Doktorgrad erwerben kann, trägt an der Universität Dr. Wettstein über „Geschichte und System des Preßrechts" und über „Geschichte der Tagespresse bis zur französischen Revolution" vor. In Heidelberg wiederholt Prof. Adolf Koch, der erste akademische Vertreter dieses Lehrgebietes in Deutschland, seine Vorlesung über „Geschichte, Wesen und Bedeutung der öffentlichen Meinung, der Presse und des Journalismus in Deutschland" und seine „Übungen zur Einführung in die Journalistik". An der Technischen Hochschule Danzig liest der bekannte Nationalökonom Prof. Thieß über „Zeitungswesen", an der Handelshochschule Köln der Redakteur Dr. Brunhuber über „Kultur und Presse". Nehmen wir dazu, daß seit dem letzten Jahre im Winter auch Prof. v. Wenckstern in Greifswald über Journalistik vorträgt, und daß, ebenfalls im Winter, in Berlin und Leipzig das Preßrecht behandelt wird, so erkennen wir, wie unsere Hochschulen die Journalistik immer mehr als wichtigen Faktor im Kulturleben anerkennen und wie die planmäßige Einführung der Gebildeten in dies bedeutsame Gebiet immer weitere Kreise zieht. (Hann. Courier Nr. 26216.)

21.

Neue Vorschriften über die Ausbildung und Prüfung für den Staatsdienst im Baufach werden nebst den Anweisungen für die praktische Ausbildung der Regierungsbauführer des Eisenbahnbau- und des Maschinenbaufaches soeben amtlich bekannt gegeben. Sie treten vom 1. Oktober dieses Jahres ab an die Stelle der Prüfungsvorschriften vom 1. Juli 1900; die letzteren bleiben jedoch für die Regierungsbauführer in Kraft, die auf Grund der bei einem der technischen Prüfungsämter in Aachen, Berlin oder Hannover abgelegten ersten Hauptprüfung zur Ausbildung und Ablegung der zweiten Hauptprüfung zugelassen sind. In einem Ministerialerlasse wird, dem „Berliner Tageblatt" zufolge, besonders darauf aufmerksam gemacht, daß die Ausbildung der Regierungsbauführer des Eisenbahnbaufaches im Betriebsdienste für die Folge ein Jahr dauert, was im Ausbildungsgange wesentliche Veränderungen hervorruft. Bei den Regierungsbauführern des Maschinenbaufaches ist die nach den bisherigen Bestimmungen vor dem Eintritt in die Ausbildung als Bauführer abzuleistende dreimonatige Lokomotivfahrdienstzeit und die je sechswöchige Beschäftigung bei einer Betriebswerkmeisterei und bei einer Eisenbahnstation als erster Abschnitt der Ausbildung vorgeschrieben. Für die Folge haben diesen ersten Ausbildungsabschnitt auch die ohne Anwartschaft auf Anstellung im Staatsdienst zur Ausbildung als Regierungsbauführer zugelassenen Diplomingenieure des Maschinenbaufaches durchzumachen. Entgegen der bisherigen Übung werden vom 1. Oktober dieses Jahres ab die Diplomingenieure, welche zur staatlichen Ausbildung als Regierungsbauführer vom Minister zugelassen sind, nicht mehr unmittelbar den Präsidenten der Eisenbahndirektionen überwiesen werden; sie sind vielmehr gehalten, sich selbst bei den Präsidenten zu melden, in deren Bezirk sie ausgebildet zu werden wünschen.

(Hann. Courier Nr. 26216.)

22.

Vergütung an die Lehrer bei Schulausflügen. In Braunschweig ist vor einigen Tagen eine Verordnung erlassen, welche die Vergütung festsetzt, die bei Schulausflügen an die Lehrer zu zahlen ist. Danach zahlt die Braunschweiger Stadtkasse für jeden vollen Ausflugstag 6 Mk. und für jeden halben 3 Mk. Das Fahrgeld wird außerdem noch bezahlt. In den Braunschweiger Bürgerschulen dürfen nur die ersten Klassen unter Benutzung der Eisenbahn oder elektrischen Bahn eine Tagesfahrt unternehmen. Halbtagsfahrten mit Benutzung der Bahn sind den zweiten und dritten Klassen der Bürgerschulen gestattet. Die übrigen Klassen der Bürgerschulen dürfen Ausflüge zu Fuß in die nächste Umgebung der Stadt unternehmen. Im Laufe des Jahres ist, wie die Braunschweiger „Neuesten Nachrichten" melden, nur ein solcher

Ausflug gestattet. Die Ausgaben für diese Ausflüge sind mit 1554 Mk. veranschlagt worden. Bisher wurden dann noch in Braunschweig für die Klassen der unteren Bürgerschulen und der Hilfsschule Unterstützungen gewährt, um auch ärmeren Kindern die Teilnahme an den Schulausflügen zu ermöglichen. Diese Unterstützungen werden nach der neuen Ordnung bestehen bleiben, und zwar sind dafür 866 Mk. ausgeworfen worden. Die neue Verordnung fordert ganz besonders, daß den an Schulausflügen teilnehmenden Kindern keine Spirituosen und Lagerbiere verabreicht werden dürfen. In der Stadt Hannover gehören ganz- und halbtägige Ausflüge schon seit langen Jahren zu den Mitteln, welchen man in gesundheitlicher, erziehlicher und unterrichtlicher Beziehung mit Recht einen großen Wert zumißt. Die Zahl der Ausflüge wird hierorts weder nach unten noch nach oben festgesetzt; es ist jedem Lehrer überlassen, so viel Ausflüge zu machen, wie es im Rahmen der Schularbeit möglich ist. Eine Vergütung ist bislang an die Lehrer Hannovers nicht gezahlt worden, wenn sie mit ihren Schülern Ausflüge unternahmen. Es ist uns auch nicht bekannt, daß die hannoversche Lehrerschaft jemals solche Forderungen erhoben hätte. Im Interesse der Sache hat sie die verhältnismäßig geringen Geldopfer, die mit Schulausflügen verbunden sind, ebenso ruhig getragen wie die Verantwortung, die ihr in nicht geringem Maße für Leben und Gesundheit der Schüler bei Ausflügen erwächst.

(Hann. Courier Nr. 26188.)

23.

Die höheren Knabenschulen in Hannover-Linden nach den Jahresberichten des letzten Schuljahres. Im letzten Jahrzehnt ist die Idee der Einheitsschule fast vollständig verdrängt worden durch das Prinzip der Gleichberechtigung, welche in Preußen fast vollständig zur Durchführung gelangt ist. Zwischen den einzelnen Anstalten findet nun kein prinzipieller Gegensatz mehr, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Aufzählung der Berechtigungen, die an die Absolvierung der Schule bzw. einzelner Klassen geknüpft sind, ist daher im Verschwinden begriffen; es genügt der Hinweis in den Jahresberichten, daß Abiturienten der Realgymnasien sich nur noch einer Prüfung im Griechischen zu unterziehen haben, falls sie sich der Theologie, dem höheren Archiv- und Bibliothekardienst widmen wollen. Für Oberrealschüler kommt für diese Fächer noch das Lateinische hinzu, in welchem auch noch von ihnen eine Prüfung gefordert wird für das Studium der Medizin, der Zahnheilkunde und der Apothekerlaufbahn. Der Vollständigkeit halber mag dann auch noch erwähnt werden, daß bei der Aufnahme in die Gärtnerlehranstalt in Potsdam noch der Nachweis von Quartakenntnissen im Latein verlangt wird, während doch ein solcher sogar beim Studium der Naturwissenschaften nicht erforderlich ist.

Dem Sieg der Gleichberechtigung ist dann auch eine freiere Gestaltung der Lehrpläne gefolgt; so sind hier zwei Realschulen zu Oberrealschulen ausgebaut und auch Reformschulen eingerichtet worden. Das frühere Leibniz-Realgymnasium hat in seinem Unterbau (Sexta, Quinta, Quarta) Französisch als alleinige Fremdsprache eingeführt und läßt in den beiden Tertien für alle Schüler Latein hinzutreten. Von Untersekunda an tritt eine Gabelung in Gymnasium und Realgymnasium ein; jenes beginnt Griechisch in Untersekunda, Englisch in Obersekunda, dieses Englisch in Untersekunda. Die Humboldtschule in Linden hat in ihrem Unterbau ebenfalls nur Französisch, gabelt sich dann von Tertia an in ein Realgymnasium und eine Realschule; am Realgymnasium setzt Latein in Untertertia, Englisch in Untersekunda ein. Ganz nach diesem Muster wird die Südstadt eine Reformschule erhalten, in der zu Anfang des neuen Schuljahres die Untertertia zu den drei von der Realschule entnommenen Klassen hinzugetreten ist. Gymnasien, d. h. Anstalten mit obligatorischem Unterricht in vier Fremdsprachen (Latein, Griechisch, Französisch und Englisch), sind fünf vorhanden: Kaiser Wilhelms-Gymnasium (K. W. G.), Kaiserin Auguste Victoria-Gymnasium in Linden (K. A. V. G.), Lyzeum I (L. I.), Lyzeum II (L. II) und der Gymnasial-Oberbau der Leibnizschule (G. O. d. L.); Realgymnasien, d. h. Schulen mit Latein, Französisch und Englisch, sind: Realgymnasium der Leibnizschule (Rg. d. L.), Realgymnasium der Humboldtschule in Linden und Realgymnasium I am Georgsplatz (Rg. I). Bei letzterem beginnt Latein in Sexta, Französisch in Quarta, Englisch in Untertertia. Anstalten, die nur Französisch und Englisch als Fremdsprachen lehren, sind: Oberrealschule am Clevertor (O. R. I.), Oberrealschule an der Lutherkirche

(O. R. II.), Realschule I in der Wolfstraße (R. I.), Realschule II in der Tellkampfstraße (R. II) und Realschule der Humboldtschule in Linden (R. d. H.).

Vorschulen sind an alle Anstalten (an der Realschule II mit Beginn des laufenden Schuljahres) mit Ausnahme des K. A. V. G. in Linden angegliedert; die Klassenzahl derselben betrug im letzten Schuljahre 33, die Gesamtschülerzahl 1493, die Durchschnittsfrequenz einer Klasse 42; auswärtige Schüler waren in den Vorschulklassen nur in geringer Anzahl vorhanden.

Die Anzahl der Klassen an den 13 Hauptschulen schwankt zwischen 9 (L. I, L. II, K. A. V. G.) und 20 bei der Leibnizschule. Im ganzen waren 154 Klassen mit 4720 Schülern vorhanden; auf einer Schule waren demnach durchschnittlich 365, in einer Klasse durchschnittlich 30 Schüler. In den Anstalten Hannovers waren 581 auswärtige Schüler und 68 Ausländer, in denen Lindens 209 bzw. 5, so daß in Hannover 2 Schulen, in Linden eine Anstalt durch Auswärtige und Ausländer allein gefüllt werden könnten. Der Religion nach waren 89,4 Proz. der Schüler evangelisch, 5,5 Proz. katholisch, 4,7 Proz. jüdisch, 0,4 Proz. Dissidenten. Den Berechtigungsschein erhielten im ganzen 400 Schüler, von denen 172 (43 Proz.) zu praktischen Berufen übergingen. Für Gymnasien allein waren die entsprechenden Zahlen 111, 15, 13 Proz., für Realgymnasien 99, 28, 28 Proz., für Oberrealschulen 73, 52, 71 Proz., für Realschulen 97, 77, 79 Proz. Die niedrigste Schülerzahl in Sexta betrug 29; die höchste 48, im Durchschnitt 40; die entsprechenden Zahlen für die anderen Klassen waren: Quinta 33, 42, 40, Quarta 30, 42, 36, Untertertia 33, 40, 37, Obertertia 25, 39, 30, Untersekunda 12, 29, 24, Obersekunda 11, 25, 20, Unterprima 16, 21, 20, Oberprima 8, 20, 16.

Die 5 Gymnasien entließen 93, die 2 Realgymnasien (Rg. d. L. und Rg. I) 38, die beiden Oberrealschulen 41 Abiturienten; auf 100 Sextaner an diesen Anstalten kamen durchschittlich etwa 29 Abiturienten mit einem Durchschnittsalter von 19,3 Jahren. Damit ist nun keineswegs gesagt, daß von 100 in die Sexta eingetretenen Schülern immer 29 bis zur Reifeprüfung vordringen, ohne einmal sitzen geblieben zu sein; denn bekanntlich kommen in den mittleren Klassen aller Schulen und namentlich in Obersekunda der Realgymnasien und Oberrealschulen viele Schüler neu hinzu, die anderwärts eine sechsklassige Anstalt absolviert haben.

Aufschluß über die Berufswahl der Abiturienten gibt folgende Übersicht:

	Gymnasien	Realgymnasien	Oberrealschulen	Summa
Gesamtzahl	93	38	41	172
Theologie	3	—	—	3
Alte Sprachen	17	—	—	17
Neuere Sprachen	5	3	6	14
Deutsch und Literatur	4	—	—	4
Mathematik	1	—	7	8
Naturwissenschaften	3	4	2	9
Philosophie	—	1	—	1
Jura	22	6	1	29
Medizin	9	1	—	10
Baufach	10	15	12	37
Forstfach	2	—	—	2
Bergfach	1	2	1	4
Tierarzt	1	2	4	7
Heer und Marine	5	2	2	9
Musik	1	—	—	1
Kaufmann	8	1	6	15
Post	1	—	—	1
Steuer	—	1	—	1

Es gingen zur Universität demnach etwa 55 Proz., zur technischen Hochschule 22 Proz., zur tierärztlichen Hochschule 4 Proz., zur Bergakademie 2 Proz., zur Forstakademie 1 Proz., zum Kaufmannsstande 9 Proz., zum Heer und zur Marine 5 Proz.

(Hannov. Courier Nr. 26212.)

24.

Das deutsche Fortbildungsschulwesen. In allen Teilen unseres deutschen Vaterlandes weht ein frischer Frühlingshauch auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens. Während man in den Ländern, in denen bisher noch wenig oder nichts für die Fortbildung der schulentlassenen Volksschuljugend getan ist, mit allen Kräften für Einführung desselben eintritt und keine Anstrengungen und Opfer scheut, strebt man in denjenigen Bundesstaaten, in denen schon seit Jahrzehnten ein wohl durchgebildetes und zeitgemäß organisiertes Fortbildungsschulwesen blühte, das für viele Staaten bei ihren Bestrebungen als Muster diente, danach, dasselbe den gegenwärtigen Anforderungen entsprechend zu reformieren und zu reorganisieren.

In Preußen, das erst im letzten Jahrzehnt hauptsächlich dem Fortbildungsschulwesen für die breiten Massen des Volkes sein Hauptaugenmerk zugewendet hat, obwohl bereits in der Reichsgewerbeordnung den Gemeinden das Recht zugesprochen wurde, durch Ortsgesetz die Fortbildungsschulpflicht auszusprechen, entstehen ländliche und gewerbliche Fortbildungsschulen in allen Landesteilen, und zwar mit erhöhter Wochenstundenzahl als in denjenigen Ländern, deren Regierungen die Bedeutung und Notwendigkeit der Fortbildungsschulen schon vor Jahrzehnten einführten. Reiche Opfer an Zeit und Geld — Preußen bewilligte im letzten Jahre neun Millionen Mark Unterstützungen den betreffenden Schulen — werden gebracht; keine Anstrengungen werden gescheut, um den Unterricht auch nutzbringend für die Jugend zu gestalten. Die Unterrichtszeit fällt in die Arbeitszeit, so daß die Schüler noch nicht körperlich ermüdet und durch die Fortbildungsschule nicht noch mehr belastet werden. Sachgemäße Lehrpläne werden dem Unterrichte zugrunde gelegt und Fachinspektoren ernannt. Für die Ausbildung der Lehrer wurde ein Fortbildungsschullehrerseminar in der Reichshauptstadt angeregt, kurz: es wird alles getan, um auch gute Unterrichtserfolge zu erzielen. Baden hat für seine gewerblichen Fortbildungsschulen acht Pflichtstunden in der Woche verlangt, und München hat ebenfalls einen achtstündigen Wochenpflichtunterricht für die männliche und weibliche Jugend. Die Reichshauptstadt hat die Pflichtfortbildungsschule für die „gelernten Berufe" mit acht, für die „ungelernten Berufe" mit vier Wochenstunden eingeführt und eigene Schulleiter angestellt; eigene Schulgebäude mit geeigneter Ausstattung sind vorgesehen. Württemberg hat einen Gesetzentwurf zur Reform der gewerblichen Fortbildungsschulen dem Landtage zur Beratung überwiesen, der schon in der Generaldebatte bei allen Parteien im ganzen Zustimmung fand und nach dem die berufliche Erziehung das Ziel der gewerblichen Fortbildungsschule sein soll. Die Berufskunde soll als leitendes Fach in den Mittelpunkt des Unterrichtes gerückt werden. Die Regierung hat bereits Schritte getan, um sich einen Stamm von Gewerbelehrern heranzubilden. Sie werden in der Mehrzahl aus der Zahl jüngerer Volksschul- oder Reallehrer entnommen und haben sich in der Werkstattpraxis sowie in einem dreieinhalbjährigen Studium in der Gewerbelehrerbildungsanstalt zu Karlsruhe technisch und wirtschaftlich durchzubilden. Die Forderung der Berufsschule und des hauptamtlichen Gewerbelehrers führt ganz von selbst zum ganzjährigen Tagesunterricht und gleichzeitiger Vermehrung der Unterrichtsdauer mit wöchentlich sieben Stunden. Wo örtliche Verhältnisse es nötig machen, kann die Schulpflicht auf vier Jahre ausgedehnt werden. In Sachsen hat Leipzig schon seit vielen Jahren seine eigenen Fortbildungsschulgebäude mit zweckentsprechender Ausstattung und besonderen Fortbildungsschuldirektoren. Chemnitz hat seine besonderen Fortbildungsschuldirektoren und seit Ostern auch eigene Fortbildungsschullehrer. In Dresden ist die Einrichtung und Ausstattung eigener Fortbildungsschulhäuser vom Stadtverordnetenkollegium angeregt worden. Durch Übernahme der Fortbildungsschule des Ersten Frauenbildungsvereins als „weibliche Abteilung der Gewerbeschule" wird Dresden auch eine Mädchenfortbildungsschule zur Ausbildung der weiblichen Jugend erhalten, allerdings mit vorläufig freiwilligem Schulbesuch. Unser Nachbarstaat Österreich hat „allgemeine Weisungen für die Erteilung des Zeichen- und Modellierungsunterrichtes und des Unterrichtes in der Kunstformenlehre an staatlichen Fachschulen für einzelne gewerbliche Zweige sowie an den kunstgewerblichen Abteilungen der Staatsgewerbeschule" mit „Erläuterungen" im Jahre 1905 veröffentlicht, durch welche als Lehrziel bestimmt ist, „die Schüler mit den konstruktiven Grundlagen ihres Gewerbes vertraut zu machen, ihr Vorstellungsvermögen und ihren Geschmack zu bilden, sie allmählich zu befähigen, einfache, vorwiegend konstruktive Aufgaben ihres Fachgebietes selbständig zu lösen, und ihnen die wichtigsten Kenntnisse über die historische Entwickelung des von ihnen auszuübenden Gewerbes zu

vermitteln". Die Weisungen sind ein bedeutsamer Erfolg des Reformgedankens, der, von den allgemein bildenden Schulen ausgehend, jetzt auch in den Fach- und Gewerbeschulen Eingang gefunden hat.

Ganz besonders erfreulich ist es, daß auch das Mädchenfortbildungsschulwesen um einen bedeutsamen Schritt seiner Verwirklichung näher gekommen ist. Herr Stadtschulrat Prof. Dr. Otto Lyon (Dresden) stellte dem deutschen Fortbildungsschultage zu Stettin am 1. Oktober 1905 folgende Thesen zur Beratung: „1. Die allgemeine obligatorische Mädchenfortbildungsschule ist ein pädagogisches, soziales und wirtschaftliches Ideal, dessen Verwirklichung unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse jeder deutschen Landschaft zu erstreben ist. 2. Der Begriff der allgemeinen Bildung, wie er unser Schulwesen noch heute beherrscht, ist für die Mädchenfortbildungsschule als irrtümlich und irreführend abzulehnen. 3. Daher ist die obligatorische Mädchenfortbildungsschule so zu organisieren, daß durch sie die schulentlassenen Mädchen in ihrer Berufsbildung und in ihrer Entwickelung zu sittlichen Charakteren gefördert werden." Der Antrag des Referenten, „den Herrn Reichskanzler zu ersuchen, bei dem Bundesrate und Reichstage eine Vorlage einzubringen, daß § 120, Absatz 3 der Reichsgewerbeordnung auch auf alle in gewerblichen Betrieben tätigen weiblichen Personen im Alter von 14 bis 18 Jahren ausgedehnt werde", fand einstimmige Annahme. Hoffentlich findet dieser Antrag auch die gewünschte Berücksichtigung zum Segen unseres heranwachsenden weiblichen Geschlechts und des ganzen deutschen Volkes. (Berliner Tageblatt Nr. 228.)

Berichtigung.

Die im Maiheft des Pädag. Archivs aus der „Vossischen Zeitung" abgedruckte Mitteilung über die Generalversammlung des Vereins für Schulreform enthält mancherlei Unrichtiges. Zum Teil falsch sind die Namen der dort genannten neuen Reformschulen; falsch ist die Angabe, ich hätte „die Abschaffung des lateinischen Unterrichtes als ein Zeichen nationaler Gesinnung" gefordert. Wie die Leser des Pädag. Archivs wissen, will der Verein für Schulreform einen lateinlosen Unterbau aller höheren Lehranstalten durchsetzen, aber nicht die „Abschaffung des Lateinischen". Die Bemerkung über die Geschichte und Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts steht ganz ohne Zusammenhang da und ist so nicht ausgesprochen worden. Ich habe die Abschaffung des Nachmittagsunterrichtes nur unter der Voraussetzung angeraten, daß die Lektionen auf 40 Minuten beschränkt werden. Herr Direktor Treutlein konnte den Wegfall des lateinischen Aufsatzes schon deshalb nicht anregen, weil er 1882 bereits beseitigt worden ist. Herr Dr. Lange hat nicht den Vorschlag begründet, Schritte zu tun, um eine sechsklassige lateinlose Mittelschule zu verwirklichen. Ich verweise im Übrigen auf den in Nr. 2 der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen" enthaltenen ausführlichen Versammlungsbericht.

Danzig. Prof. Dr. Lentz.

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv"[1]).

Eingegangen vom 20. Mai bis 19. Juni 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
Altendorf	Hippolytos, Tragödie des Euripides	B. G. Teubner, Leipzig.
	Aus Natur und Geisteswelt. Nr. 17: Graetz, Das Licht und die Farben; Nr. 33: Ziegler, Allgemeine Pädagogik; Nr. 41: Külpe, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland; Nr. 56: Busse, Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit	" "
Beier	Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer	Buchhandl. d. Waisenhauses, Halle a. S.

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

Verfasser	Titel	Verlag
Bork-Nath	Mathematische Hauptsätze. I. Teil	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Bork-Crantz-Haentzschel	Mathematischer Leitfaden	„ „ „
Carstens	Repetitorium der englischen Grammatik	Otto Meißners Verlag, Hamburg.
Chun	Probleme des biologischen Hochschulunterrichts	B. G. Teubner, Leipzig.
Daniel	Leitfaden für den Unterricht in der Geographie	Buchhandl. d. Waisenhauses, Halle a. S.
Dorner	Individuelle und soziale Ethik	C. A. Schwetschke u. Sohn, Berlin.
Eiermann	Einführung in die deutsche Rechtschreibung	Fr. Ackermanns Verlag, Weinheim.
Féaux-Busch	Ebene Trigonometrie und elementare Stereometrie	Ferd. Schöningh, Paderborn.
	Französische Schülerbibliothek. 1. Serie, 2. Bändchen: Louis XVII; 3. Bändchen: Marmiton	„ „ „
Françillon	Le Français pratique	Rengersche Buchhandl., Leipzig.
	Gerhards französische Schulausgaben. Nr. 21: Rodle	Raimund Gerhard Leipzig.
Goldacker-Hofmann	Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Grundscheid	Coeducation in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
von Haken	Methode Haken	Rengersche Buchhandl., Leipzig.
Heinze-Rosenburg	Geschichte für Lehrerbildungsanstalten	Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover.
Helenius-Trogg-Helenius	Gegen den Alkohol	B. G. Teubner, Leipzig.
	Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. XV. Jahrgang	„ „
Johannesson	Schulreden	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Kammer	Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Ilias	Ferd. Schöningh, Paderborn.
Kinkel	Geschichte der Philosophie. I. Teil	Alfr. Töpelmann, Gießen.
Knaake	Lehrbuch der Geschichte	Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover.
Knörich	Französisches Lese- und Lehrbuch	„ „ „ „ „
Krüger	Philo und Josephus als Apologeten des Judentums	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Kuhlmann	Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts. V. Heft: Der eigene Körper des Schülers	A. Müller-Fröbelhaus, Dresden.
Kunz	Grundriß der allgemeinen Erziehungslehre	Herdersche Verlagsh., Freiburg i. Br.
Lorentz	Sozialhygiene und Schule	Leopold Voß, Hamburg.
Lüben-Nacke	Lesebuch. Teil 1 bis 3	Friedr. Brandstetter, Leipzig.
„	Fibel	„ „
	Meyers Sprachführer. Französisch von Prof. Pollak	Bibliographisches Institut, Leipzig.
	Mitteilungen aus der historischen Literatur. XXXIV. Jahrgang, 2. Heft	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Münch	Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart	Alexander Duncker, Berlin.
Neumayer	Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen. Lieferung 13/15	Dr. Max Jänecke, Hannover.
Oppermann	Einführung in die Kartenwerke der Königl. Preußischen Landesaufnahme	Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover.
Pfleiderer	Über das Verhältnis der Religionsphilosophie zu anderen Wissenschaften	C. A. Schwetschke u. Sohn, Berlin.
Ploetz	Übungsbuch der französischen Sprache. Ausgabe C	F. A. Herbig, Berlin.
„	Vocabulaire systématique	
Poincaré-Weber	Der Wert der Wissenschaft	B. G. Teubner, Leipzig.
Poincaré-Lindemann	Wissenschaft und Hypothese	„ „
Pünjer-Heine	Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache	Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover
Rost	Das Gewissen und das sittliche Grundgesetz	A. Pockwitz, Stade.
Schmidt	Kulturhistorische Beiträge. I. Heft	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
„	Kritik der Kritiken	„ „ „
	Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker. Herders Prosaschriften in Auswahl	Ferd. Schöningh, Paderborn.
Schubert	Übungen an der wagerechten Leiter	Rudolf Lion, Hof i. B.
Schulz	Deutsches Lesebuch. I und II	Ferd. Schöningh, Paderborn.
Stein	Geschichte. I. und III. Teil	„ „ „
Stoeckenius-Krüger	Einführung in die Chemie	Rengersche Buchhandl., Leipzig.
Sulze	Die Reform der evangelischen Landeskirchen	C. A. Schwetschke u. Sohn, Berlin.
Tesař	Elemente der Differential- und Integralrechnung	B. G. Teubner, Leipzig.
Thieme	Skizzenhefte für Anfänger. II.	A. Müller-Fröbelhaus, Dresden.
Thomson-Marx	Elektrizitätsdurchgang in Gasen. Lief. 1/3	B. G. Teubner, Leipzig.
Uphues	Kant und seine Vorgänger	C. A. Schwetschke u. Sohn, Berlin.
Weniger	Ratschläge auf den Lebensweg	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Wolffheim	Zur Geschichte der Prügelstrafe in Schule und Haus	Ernst Frensdorff, Berlin.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. **L. Freytag** in Berlin.
Druck und Verlag von **Friedrich Vieweg und Sohn** in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 9.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

1. Seminar und Oberlyzeum.

Die Stellung des Lehrerinnenseminars unter den geplanten neuen Bildungsanstalten für die weibliche Jugend [1]).

Von Dr. **Bernhart Maydorn,**

Direktor des Lehrerinnenseminars und der höheren Mädchenschule zu Thorn.

Am 23. und 24. Januar d. J. tagte im Kultusministerium zu Berlin eine Konferenz über die Reform der höheren Mädchenschule. 44 Teilnehmer, zu gleichen Teilen Damen und Herren aus allen Ständen und Kreisen, die an der Sache interessiert sind, Fachleute, hohe Beamte der Schulverwaltung, Universitätslehrer, Parlamentarier und Vertreter der verschiedensten Richtungen im öffentlichen Leben, waren auf den Ruf des Ministers zusammengekommen, um ihre Ansichten über den vielumstrittenen Gegenstand auszutauschen. Die zweitägigen Beratungen, denen auch Ihre Majestät die Kaiserin ihr lebhaftes Interesse mehrfach bekundete, endigten mit der Aufstellung bestimmter Richtlinien für die so lange erwartete und nun endlich mit Ernst in Angriff genommene Reform.

Freilich, für das Lehrerinnenseminar hat das, was dort die Hauptsache war, nämlich eine feste Norm für die höhere Mädchenschule der Zukunft, keine unmittelbare Bedeutung. Das Seminar steht ja auf dem Boden der zurückgelegten Mädchenschulausbildung, insofern für den Eintritt in die unterste Seminarklasse der feste Besitz des gesamten Lehrstoffes der höheren Mädchenschule Voraussetzung ist. Wohl aber beansprucht es auch in Seminarkreisen das höchste Interesse, was die Konferenz für die Weiterbildung der weiblichen Jugend in Aussicht genommen hat: der dreigestaltige Oberbau der höheren Mädchenschule. Denn wenngleich von dem Seminar selber in der Konferenz überhaupt nicht die Rede gewesen ist, weil es wie alle Fachschuleinrichtungen zunächst ganz aus dem Spiele bleiben sollte, um das ohnedies schon so vielgestaltige Bild nicht noch mehr zu verwirren, so ist es doch nicht bedeutungslos, daß die neuen Fortbildungsanstalten, die dem Seminar gewissermaßen parallel liegen, nunmehr einer festen Organisation teilhaftig werden sollen. Es ist vielmehr eine Lebensfrage für das Lehrerinnenseminar, was es in dieser Neugestaltung des weiblichen Bildungswesens, in der Reihe so kräftig unterstützter Mitbewerber für eine Stellung einnehmen kann und wird.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst, wie die neuen Einrichtungen in die Erscheinung treten sollen. Es ist dabei allerdings zweierlei vorauszuschicken. Einmal können bei dem Mangel einer amtlichen Kundgebung die bisher in die Öffentlichkeit gedrungenen Nachrichten nicht den Anspruch

[1]) Aus einem anläßlich einer Seminarjubelfeier am 3. April 1906 gehaltenen Festvortrage.

erheben, daß sie in allen Punkten dem endgültigen Bilde entsprechen, wie es sich zu seiner Zeit darstellen wird, denn manches davon wird von berufener Seite mit guten Gründen angefochten und darf darum wohl noch nicht als ausgemacht gelten. Sodann aber muß angenommen werden, daß auch das Seminar, wenngleich zurzeit noch nichts bestimmtes darüber verlautet, in gewissen Stücken eine Neuorganisation erfahren wird, die andere Voraussetzungen schafft als die unten gemachten. Allein, solange weder das eine noch das andere greifbare Gestalt angenommen hat, wird es immerhin von Wert sein, wenn in dem Streite der Meinungen über das vor der Hand zugängliche Material auch die bisher zurückgestellte Seminarfrage einmal behandelt wird, weil von ihr aus vielleicht doch auch auf die übrigen Streitpunkte ein besonderes Licht fällt.

Es wird daher im Folgenden, ohne Rücksicht auf die seither etwa hervorgetretenen abweichenden Strebungen, lediglich davon ausgegangen, was nach den Zeitungsmeldungen die Januarkonferenz über die geplanten Organisationen beschlossen hat.

Hiernach wird die normale Bildungsanstalt für Mädchen gebildeter Stände in Zukunft das Lyzeum sein, eine siebenstufige Anstalt mit 3 Vorschulklassen, so daß also ein 10jähriger Lehrgang, wie er schon jetzt an den meisten höheren Mädchenschulen besteht, als Regel aufgestellt wird. Die vorhandenen höheren Mädchenschulen können mit ihrer bisherigen Verfassung und Benennung daneben bestehen bleiben, sofern sie den Lehrplan des Lyzeums nicht annehmen und die sonstigen Bedingungen, namentlich für die Zusammensetzung des Lehrkörpers nicht erfüllen.

An das Lyzeum schließt sich zu weiterer Fortbildung das Oberlyzeum an, eine Anstalt mit 4 Jahreskursen, deren Ziel die Reife für das Universitätsstudium ist. An sich als selbständige Anstalt gedacht, wird es doch meist mit einem Lyzeum organisch verbunden erscheinen, so daß also das Ganze — Vorschule, Lyzeum und Oberlyzeum — eine 14stufige Anstalt darstellt, die ihre Schülerinnen vom 7. bis zur Vollendung des 20. Lebensjahres in Anspruch nimmt.

Das Oberlyzeum ist berufen, mit der Zeit alle die jetzt bestehenden Einrichtungen zur Vorbereitung für die Universität, die Gymnasial- und Realgymnasialkurse, zu ersetzen. Es erscheint als eine im wesentlichen einheitliche Organisation, die unter den Lehranstalten für die männliche Jugend in der Oberrealschule ihre Entsprechung findet, aber durch Neben- bzw. Ersatzkurse im Lateinischen und Griechischen auch den Realgymnasien und den humanistischen Gymnasien angeähnelt werden kann.

Der Lehrplan sieht bei allen drei Arten von Oberlyzeen, dem lateinlosen, dem lateinischen und dem griechischen, für die Mehrzahl der Fächer die gleiche Stundenzahl vor. Damit ist die Möglichkeit eröffnet, alle drei Arten oder doch wenigstens ihrer zwei an derselben Anstalt miteinander zu verbinden. Diese Beweglichkeit der Organisation hat etwas Bestechendes an sich und wird gewiß dazu beitragen, den neuen Einrichtungen an vielen Orten den Boden zu ebenen. Nimmt man hinzu, daß eine weit verbreitete Richtung in der modernen Frauenbewegung, die auf die Ergebnisse der Berliner Konferenz nicht ohne Einfluß gewesen ist, schon jetzt auf möglichste Verbreitung der gymnasialen Fortbildungsgelegenheiten hinarbeitet, so darf mit ziemlicher Sicherheit gesagt werden, daß das Oberlyzeum auch an die

Stelle mancher bisherigen Seminare treten wird. Es ist also keine Frage, daß dem Bestande der Lehrerinnenseminare von den neuen Organisationen eine Gefahr droht. Sehen wir zu, welcher Art diese Gefahr ist.

Zunächst fällt in die Augen, daß das Oberlyzeum einen größeren Aufwand an Unterhaltungsmitteln verursacht als das Seminar in seiner derzeitigen Gestaltung. Die vier Jahreskurse gegenüber den drei Seminarjahren, die also auch eine Klasse mehr bedeuten mit allem, was dazu nötig ist an Lehrkräften, Räumlichkeiten, Lehrmitteln und Verwaltungskosten, ebenso die voraussichtlich ganz anders geartete Zusammensetzung des Lehrkörpers, der durchgehends aus akademisch gebildeten Personen, Damen und Herren, bestehen soll und daher auch im ganzen höhere Gehälter beanspruchen wird als der Lehrkörper des Seminars, wo neben den Akademikern auch Mittelschullehrer und Lehrerinnen für den höheren Mädchenschul- und für den technischen Unterricht Verwendung finden — das alles wird den Haushalt des Oberlyzeums auf eine bei den Seminaren gar nicht denkbare Höhe hinaufschrauben[1]). Das notwendige Gegengewicht wird eine entsprechende Höhe des Schulgeldes bilden müssen, wie denn schon jetzt an den Gymnasialkursen Schulgeldsätze von 200 bis 300 Mk. die Regel bilden. Natürlich können solche Beträge nur von den besser gestellten Kreisen der Bevölkerung gezahlt werden. Wie also die Forderung akademischer Vorbildung dem Lehrkörper ein bestimmtes Gepräge bevorzugter gesellschaftlicher Stellung geben wird, so wird es auch im Schülerinnenbestande ersichtlich werden, daß zunächst nur die oberen Zehntausend ihre Töchter dahin schicken können, und zwar neben dem hohen Schulgelde auch schon deshalb, weil nur diese ohne Entbehrungen in der Lage sind, sich eine Ausbildungszeit von 14 Jahren und darüber zu gestatten.

Dadurch gewinnt das Oberlyzeum von vornherein den Charakter einer bevorzugten, sozusagen vornehmeren Anstalt. Nun ist es ja aber eine allgemein bekannte und täglich neu erprobte Tatsache, daß derartige Anstalten eine besondere Anziehungskraft besitzen selbst auf solche Kreise, für die sie ursprünglich gar nicht ins Leben gerufen sind. Das sehen wir ebenso bei den höheren Unterrichtsanstalten für die Knaben wie bei den höheren Mädchenschulen, wo immer wieder Schüler und Schülerinnen eintreten, die man eigentlich auf den Schulen für den mittleren Bürgerstand und für das Volk suchen müßte. Dieses Streben nach oben ist freilich nicht schlechthin zu tadeln. Denn es entspringt vielfach einer berechtigten Neigung, dem jüngeren Geschlechte bessere Daseinsbedingungen zu schaffen und den Kindern den Segen einer tieferen Bildung zu vermitteln, als die Eltern sie genossen haben. Aber sehr oft spricht dabei doch auch eine unberechtigte Sucht mit, es anderen gleichzutun, hinauszugehen über den Kreis, in dem das ganze Leben der Familie wurzelt, und eine Mode mitzumachen, die, wie alle Modetorheiten, ihre bestrickende Wirkung ausübt.

Und gerade mit diesen Neigungen menschlicher Schwäche wird man rechnen müssen, wenn die Einrichtung des Oberlyzeums ins Leben getreten

[1]) Die Möglichkeit, daß anstatt des vierjährigen Kursus für das Oberlyzeum doch der dreijährige gewählt werde, wie er mit gewichtigen Gründen gefordert wird, schwebt noch zu sehr in der Luft, als daß sie hier der Berechnung zugrunde gelegt werden könnte. Sie würde den Kern des oben Behaupteten auch nur in unerheblicher Weise treffen.

ist. Gar manche Eltern, die jetzt schon für alles gesorgt zu haben glauben, wenn sie ihre Tochter ins Seminar schicken, werden dann damit nicht mehr zufrieden sein, sondern sie der höheren, vornehmeren Anstalt zuführen. Und natürlich die zuerst, die bei ihren Töchtern ein besonderes Maß der Begabung entdeckt haben. Und manches junge Mädchen, das unter den heutigen Verhältnissen stolz wäre auf eine gediegene Seminarausbildung, wird dann nicht ruhen, bis sich ihr die Pforten des Oberlyzeums öffnen.

So werden dem Seminar hier und da gerade die Schülerkreise entgehen, mit denen es bisher seine besten Erfolge erzielt hat; die zurückbleibenden sind entweder ärmere, bei denen der Druck äußerer Verhältnisse auf die freie Entfaltung des Geistes lähmend einwirkt, oder solche, die das bescheidenere Maß der Begabung von hochfliegenden Plänen zurückhält. Das geistige Niveau dieses Schülermaterials wird naturgemäß niedriger sein als in der jetzigen Zusammensetzung.

Es könnte dabei ganz außer Betracht bleiben, daß unter solchen Umständen auch die Arbeit für die Lehrkräfte schwieriger wird, da ja das Ziel, das mit diesem geringeren Material erreicht werden muß, dasselbe bleibt. Von der Pflichttreue der Lehrpersonen muß erwartet werden, daß sie mit jedem Schülermaterial etwas rechtschaffenes zuwege bringen. Aber menschlich ist es und darum auch hier vorauszusetzen, daß auch die Lehrer sich nicht dahin drängen werden, wo ihrer eine weniger dankbare Aufgabe wartet. Und gerade die besten und begabtesten werden es vorziehen, sich ein anderes Feld für ihre Tätigkeit zu suchen. So können, wie die besseren Elemente unter den Schülerinnen, dem Seminar auch die besseren Lehrkräfte entgehen.

Auch die innere Verfassung des Seminars wird von dem Aufkommen der neuen Organisationen nicht unberührt bleiben. Dadurch, daß das Oberlyzeum bis zur Reife für die Universität führt, wird als höchstes erreichbares Ziel auch der weiblichen Jugendbildung das Studium hingestellt. Und wer wollte es leugnen, daß, wenn einmal dies als Ideal gilt, nun auch das Streben, dieses Ideal zu erreichen, immer weitere Kreise erfassen wird? Was für Wege aber kann die Universität dem weiblichen Geschlechte eröffnen? Die Mehrzahl der akademischen Berufe ist und bleibt ihm wohl auch für absehbare Zeit verschlossen. Und so werden die zukünftigen Studentinnen, wie die jetzigen, sich vorerst nur der ärztlichen und der Lehrkunst widmen, vorzugsweise gewiß der letzteren. Das bedeutet für die Zukunft eine namhafte Vermehrung der Oberlehrerinnen. Nun scheint für diese ja allerdings gerade durch die neuen Einrichtungen besonders gesorgt zu sein. Die Berliner Konferenz hat in Aussicht genommen, die Leitung der höheren Mädchenschulen in weitgehendem Maße in die Hände von Frauen zu legen und die Frauen auch bei der Zusammensetzung des Lehrkörpers mehr zu berücksichtigen, als es bisher an den öffentlichen Schulen zu geschehen pflegte. Soweit daher nicht — wie allerdings zu erwarten — von den berufungsberechtigten Gemeinden diesem Zuge nach einer weiteren Verstärkung des weiblichen Elements in den Lehrerkollegien Widerstand geleistet wird, wird der Bedarf an Oberlehrerinnen in der Tat steigen, zumal anzunehmen ist, daß wenigstens an den Oberlyzeen andere Lehrerinnen gar nicht zugelassen werden.

Aber es darf als ausgemacht gelten, daß die Zahl der geprüften Oberlehrerinnen die der verfügbaren Stellen sehr bald übersteigen, daß also auch hier das Angebot größer sein wird als die Nachfrage. Wo bleiben dann diejenigen, die an den Oberlyzeen oder in leitenden Stellen keine Anstellung finden können? Sie werden naturgemäß an den Lyzeen, den höheren Mädchenschulen unterzukommen suchen, und je größer die Überproduktion wird, desto reichlicher wird sie sich über diese Anstalten ergießen. So kann es dahin kommen, daß auch an den höheren Mädchenschulen neben den hier unentbehrlichen technischen überwiegend akademisch gebildete Lehrerinnen angestellt werden. Diejenigen Lehrerinnen, die nach der bestehenden Prüfungsordnung geprüft sind, werden also auf solche Stellen immer weniger rechnen können; von der ihnen zugesprochenen Berechtigung für mittlere und höhere Mädchenschulen bleibt ihnen praktisch nur die erste verwertbar, d. h. die jetzige volle Lehrerinnenprüfung wird auf den Wert einer Mittelschulprüfung eingeschränkt. Damit würde aber der jetzige Aufwand an Zeit und Arbeit, namentlich für die fremden Sprachen, nicht im Einklange stehen. Denn wer würde 10 volle Jahre dem Französischen und daneben 7 Jahre dem Englischen widmen wollen, wenn von vornherein nur die Aussicht bestünde, an einer Mittelschule angestellt zu werden, wo nur die eine der beiden Sprachen zu verwerten ist, oder an einer Volksschule, wo die erworbenen Sprachkenntnisse ganz unverwendbar sind? Wer also in die Lage kommt, ein Seminar zu besuchen, wird verständigerweise alles beiseite lassen, was unter den veränderten Umständen keine praktische Bedeutung mehr hat, und wird sich mit der Aussicht begnügen, dereinst die Prüfung für Volksschulen zu machen.

Die Folge davon kann eine doppelte sein. Entweder es findet sich für diese Art der Ausbildung an einem Orte nicht mehr die genügende Zahl von Anwärterinnen, die die Unterhaltung einer besonderen Anstalt rechtfertigte, weil diejenigen Kreise, die ihr bisher zuströmten, in ihrer Mehrheit die bevorzugten Oberlyzeen aufsuchen; dann wird das Seminar ganz eingehen und die Gemeinde um eine Bildungsgelegenheit für die Töchter ihrer Bewohner ärmer sein. Oder, wenn der Zugang noch hinreichend ist, wird doch der kostspielige Apparat den verkürzten Lehrzielen entsprechend eingeschränkt, namentlich die Berufung von Lehrkräften für die fremden Sprachen wesentlich vermindert werden. Die Anstalt gibt die Ausbildung für höhere Mädchenschulen ganz auf und wird zum Volksschulseminar.

Das würde in manchen Fällen gewiß den Bedürfnissen auch sonst entsprechen; in weitaus den meisten Fällen aber wäre es gegenüber dem heutigen Zustande eine Veränderung des Leistungs- und, setzen wir hinzu, des gesellschaftlichen Niveaus, die auch den Volksschulanwärterinnen selber nicht erwünscht sein könnte.

Geht die Entwickelung den hier vorgezeichneten Gang, dann können allerdings mit der bevorstehenden Neuordnung des weiblichen Bildungswesens für das Lehrerinnenseminar schwere Zeiten anbrechen. Allein erstlich dürfen wir von denen, die über die neuen Organisationen zu beschließen haben, erwarten, daß sie auch diese Bedenken in Erwägung ziehen und alles tun werden, was dem Seminar auch neben den Oberlyzeen günstigere Daseinsbedingungen sichert. Ist doch das eine hier schon geeignet, weit-

gehende Befürchtungen einzuschränken, daß nämlich die Oberlyzeen nicht sehr zahlreich vorhanden sein sollen. Sodann aber liegen im Wesen des Seminars und in der Natur des weiblichen Geschlechtes diejenigen Momente, die der überragenden Stellung des Oberlyzeums die Wage zu halten geeignet sind.

Es braucht da nur nebenher in Anschlag gebracht zu werden, daß sich das Lehrerinnenseminar gegenüber den kostspieligen Oberlyzeen wirtschaftlich in einer besseren Lage befindet. Wenn die Kursusdauer auf drei Jahre beschränkt bleibt[1]), ist schon dadurch die Ausbildung wesentlich billiger und weiteren Kreisen zugänglich, wobei dann ferner die niedrigeren Schulgeldsätze in Betracht kämen. Auch von den unterhaltungspflichtigen Gemeinden beansprucht das Seminar, weil es mit einer geringeren Klassenzahl arbeitet und nicht ausschließlich akademisch gebildete Lehrkräfte braucht, weniger hohe Leistungen, wird sich daher leichter und an zahlreicheren Orten erhalten lassen als ein auf große Zuschüsse angewiesenes Oberlyzeum.

Diese Rücksichten werden gewiß an vielen Orten, wo man zu den veränderten Verhältnissen Stellung zu nehmen gezwungen ist, den Ausschlag geben, und zwar zu Gunsten des Seminars.

Wichtiger aber als diese rein äußerliche Frage erscheinen andere, die mehr auf die Grundbedingungen für eine glückliche innere Entwickelung Bezug haben.

Die ganze Neuordnung geht von dem gewiß richtigen Gedanken aus, daß es unter den veränderten wirtschaftlichen Verhältnissen unserer Zeit immer dringender zur Pflicht wird, den Töchtern eine ebenso sorgfältige Erziehung zu geben wie den Söhnen, und daß für eine solche Erziehung im Inlande die nötigen öffentlichen Einrichtungen getroffen werden müssen, die geeignet sind, es zu verhüten, daß die Mädchen, um einen oberflächlichen Bildungsfirnis zu erhalten, in außerdeutsche Pensionate geschickt werden. Daher gegenüber dem neunjährigen Lehrgange der Bestimmungen von 1894 die Festlegung des zehnjährigen (für Vorschule und Lyzeum), daher für die Weiterstrebenden das dreigestaltige Oberlyzeum.

Aber wenn schon jetzt ein bedauerlich großer Prozentsatz der Mädchen selbst an neunstufigen Anstalten die Schule verläßt, noch ehe ihr Endziel erreicht ist, so wird es noch mancher aufklärenden Arbeit bedürfen, um das bei der verlängerten Kursusdauer der Zukunft zu verhindern. Nun soll aber dazu das 4klassige Oberlyzeum treten, das seine Schülerinnen bis zum 20. Lebensjahre festhalten würde. Die Zahl derer, die eine dergestalt verlängerte Ausbildungszeit auf sich nehmen, wird naturgemäß noch kleiner sein als die Schülerinnenzahl in den oberen Klassen des Lyzeums. Und wenn endlich nach 14 langen Jahren das Ziel erreicht ist, dann besteht es in der Berechtigung zum Besuche der Universität und vielleicht zum Eintritt in vereinzelte für Frauen besonders geeignete mittlere und niedere Berufsarten. In jedem Falle gibt das Abschlußzeugnis nur

[1]) Die schon lange erörterte Frage, wie die Arbeit des Lehrerinnenseminars durch Anfügung eines vierten, der praktischen Ausbildung dienenden Jahres erleichtert werden kann, kommt hier nicht in Betracht. Denn wenn dieses praktische Jahr wirklich eine Erleichterung bringen soll, kann es füglich nur nach der Ablegung der Lehrerinnenprüfung angefügt werden, etwa in der Art, wie das sog. Seminarjahr der Kandidaten des höheren Lehramtes gedacht ist.

das Recht zu einer weiteren, meist mehrjährigen Ausbildung, keineswegs aber die Anwartschaft auf eine sofort zu erreichende Anstellung.

Demgegenüber entläßt das Seminar seine Zöglinge im Alter von 19 Jahren mit der Berechtigung, eine Stelle an öffentlichen Schulen anzunehmen. Was also die Oberlyzealabiturientin mit 20 Jahren noch nicht erreicht hat, kann die Seminaristin schon ein Jahr früher sicher in der Tasche haben[1]).

Dieser Vorsprung muß sich natürlich auch in der Folgezeit geltend machen. Für die Vorbildung der Oberlehrerin z. B. wird es sich nach dem Abiturientenexamen immer noch um ein mindestens dreijähriges Studium handeln, sodann um eine geraume Zeit für die Staatsprüfung, endlich wohl auch noch um ein bis zwei Jahre der praktischen Ausbildung und um eine kürzere oder längere Wartezeit. Sie wird also jedenfalls erst um acht bis neun Jahre später ins Amt kommen als die ehemalige Seminaristin. Nimmt man an, daß beide etwa in demselben Lebensalter dienstunfähig werden, so ist auch das Ruhegehalt der Oberlehrerin um den Betrag dieser acht bis neun Jahre geringer bemessen. Dabei fällt allerdings ins Gewicht, daß diese Pension von einem wesentlich höheren Gehaltssatze zu berechnen ist. Aber es bleibt die Frage, ob dadurch der Vorsprung der Seminaristin im Dienstalter wirklich immer ausgeglichen sein wird.

Nun ist aber die Annahme der Dienstunfähigkeit im selben Lebensalter sicher unzutreffend. Bei der so viel länger fortgesetzten Vorbildungstätigkeit, die an Körperkraft und Nervenstärke entsprechend größere Anforderungen stellt, kann es nicht ausbleiben, daß die Oberlehrerin — seltene Ausnahmen abgerechnet — ihre Kräfte rascher verbraucht als die Lehrerin, daß sie demnach auch früher wird in den Ruhestand treten müssen. Wenn die Statistik schon bei den männlichen Oberlehrern eine durchschnittlich frühzeitige Abarbeitung festgestellt hat, so darf mit Sicherheit erwartet werden, daß dies bei den weiblichen Kollegen noch auffälliger in die Erscheinung treten wird[2]). Die scheinbar günstigen Aussichten für die

---

[1]) Dies und das im folgenden Erwähnte verschiebt sich nur um ein Jahr, wenn für die am Seminar geprüfte Lehrerin eine praktische Ausbildungszeit angefügt wird.

[2]) Von Frauenseite wird hiergegen eingewendet: Das Mehr an physischer Kraft, das dem männlichen Geschlechte eigne, werde durch das Kneipenleben der Studentenjahre verbraucht, so daß es für die Vergleichung weiterhin nicht mehr in Betracht komme. Wer das Studentenleben nicht aus eigener Anschauung kennt — und die so urteilen, kennen es gewiß nur aus Witzblättern und Schilderungen von vollendeter Einseitigkeit —, mag leicht zu der Überzeugung kommen, daß sich auf diesen Einwand schlechterdings nichts erwidern lasse. Und doch enthält er nichts anderes als eine böse Verkennung der Tatsachen. Wohl gibt es unter unseren Musensöhnen manche, die das Wesen des Studiums auf der Bierbank zu ergründen suchen — solche hat es zu allen Zeiten, zu manchen mehr als heute, gegeben —, aber daß aus diesen etwas besonderes geworden sei, ist ebensowenig bekannt, wie daß sie unter den Kommilitonen den Ton angegeben haben. Sie sind in der Mehrheit vorzeitig zugrundegegangen, wie gewiß, wenn erst mehr Frauen studieren, auch von diesen manche im Kampfe des Lebens werden zerrieben werden. Wer es im späteren Leben zu etwas bringen will, der darf auch auf der Universität nicht bummeln. Und bis heutigen Tages hat es dem Preußischen Staate an Nachwuchs für seine Oberbeamtenstellen noch nicht gefehlt; also muß doch wohl auch unter den Studenten allen Versuchungen zum Trotze noch recht ehrlich gearbeitet werden. Das zu verkennen, wäre schnöde Ungerechtigkeit gegenüber denen, die, aus unbemittelten

Laufbahn der Oberlehrerinnen verschlechtern sich also bei dem Ausblick auf das spätere Lebensalter ganz erheblich. Und in demselben Maße gewinnt der Berufsgang der Seminaristin, wenn er auch äußerlich in bescheideneren Grenzen verläuft, an Sicherheit und Befriedigung.

Aber auch schon in der Zeit vor der Abschlußprüfung steht das Seminar günstiger da als das Oberlyzeum. Freilich, wir kennen die Klagen wohl, die hier und da in den Familien und darüber hinaus laut werden, daß das Seminar seine Zöglinge so in Anspruch nehme, daß für die Erholung in der Geselligkeit, ja wohl gar für eine rechte Beteiligung am Familienleben in diesen Jahren des frischesten Jugendmutes keine Zeit mehr übrig bleibe. Und wir geben es zu, es ist nicht leicht, immer die mittlere Linie zu finden zwischen den gern anerkannten Ansprüchen des Hauses und dem, was die Vorbereitung auf eine Prüfung, die doch nach den Wünschen der Eltern auch glücklich verlaufen soll, nun einmal gebieterisch von uns und unseren Schülerinnen verlangt. Aber abgesehen von den letzten Monaten vor der Prüfung, wo jede Ablenkung allerdings vom Übel ist, gewährt die Arbeit im Seminar doch immer noch Zeit und Muße zu auffrischender und kraftspendender Lebensfreude. Wo es anders zu sein den Anschein hat, da liegen die Ursachen meist in Mißverhältnissen, die durch eine offene Aussprache leicht zu beseitigen wären.

Ungleich schwerer wird dieser Ausgleich zwischen den Ansprüchen des jugendlichen Lebens und der Schule im Oberlyzeum zu schaffen sein. Es ist jedenfalls ein ganz gewaltiges Maß von Unterrichtsstoff, das in diesen Jahren, zum Teil in ganz neu auftretenden Gegenständen, geleistet werden muß, und es wird eine viel größere Kraft zum Verzichtleisten auf manche harmlose Freude erfordern, hier den Weg ohne Abweichung bis zum Ziele zu verfolgen. Je größer aber die unausgesetzte Anspannung ist und je weniger sie von belebender Ablenkung unterbrochen werden kann, desto ungünstiger wird die Arbeit auf den gesamten Organismus einwirken. Das Oberlyzeum wird daher ohne Schaden für die Entwickelung nur ganz besonders kräftige und widerstandsfähige Naturen gebrauchen können, und wer zwischen den beiden Vorbildungsgelegenheiten zu wählen hat, wird es sich reiflich überlegen müssen, ob nicht doch das Seminar die geeignetere Anstalt ist.

Und noch ein Punkt kommt endlich in Betracht, der sich kurz zusammenfassen läßt in die Frage: Welche von den beiden Vorbildungsarten ist weiblicher, d. h. der weiblichen Natur angemessener? Es ist offensichtlich, daß die Neuordnung des Mädchenschulwesens, soweit sie die vollkommen neue Einrichtung des Oberbaues betrifft, eine Organisation aus Not ist. Die wirtschaftlichen Verhältnisse und die zunehmende Anzahl

---

Familien herstammend, unter Mühen und Entbehrungen — also wahrlich nicht im Prassen und Schlemmen — das Studium durchsetzen, ungerecht aber auch gegen die vielen, denen das Los besser gefallen ist und die doch in der akademischen Freiheit die akademische Pflichterfüllung obenan setzen. Was daneben von heiterem, frischem Lebensgenusse, selbst von ausgelassener Betätigung einer einzig-goldenen Jugend abfällt, das dient wahrlich nicht dazu, die Kräfte vorzeitig zu verbrauchen, sondern ist vielmehr geeignet, dem Streben und der Arbeitsfreudigkeit immer neuen Antrieb zu geben, ja sogar noch in der Erinnerung nach Jahrzehnten Kraft und Frische neu zu beleben. Und was könnte jemals die Frau in ihrer durch Sitte und vor allem durch die Natur begründeten Gebundenheit dem an die Seite stellen?

unvermählt bleibender Frauen machen es zur gebieterischen Notwendigkeit, zu einer selbständigen Berufstätigkeit dieser Frauen immer neue Wege zu erschließen. Dahin streben nun schon seit Jahren die kommunalen Einrichtungen besonderer Unterrichtskurse, die auf das Universitätsstudium vorbereiten. In diese an bunter Mannigfaltigkeit leidenden Bildungsgelegenheiten will die neue Organisation Einheit und Ordnung bringen. Sie bewegt sich also allerdings geradlinig in der Richtung, die das weibliche Bildungswesen in letzter Zeit von selber genommen.

Aber was dergestalt einem vorhandenen Notstande begegnen will, wird doch andererseits diesen Notstand wieder vergrößern helfen. Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Mehrzahl der mit dem Ziel des Studiums ins Oberlyzeum eintretenden jungen Mädchen für die Ehe verloren sein wird. Die angestrengte Arbeit mit einem nur unter Mühen und Entbehrungen zu erreichenden Ziele vor Augen, gerade in den Jahren, wo sich Verbindungen fürs Leben am leichtesten anknüpfen, wird Zeit und Interesse für eine leichtere Geselligkeit notwendig einschränken. Wenn aber das Ziel erreicht ist, ist auch die beste Zeit vorbei, und wie die Gelegenheit, so wird auch die Neigung sich zu binden geringer sein; denn die reifere und erfahrenere Frau wird andere Ansprüche an den Mann stellen, als die jüngere in einem vielleicht nicht ganz überlegten, aber doch glücklichen und sonnigen Idealismus.

Und das Seminar? Wenn es nach dem Gesagten schon klar ist, daß ihm der frühere Abschluß der Vorbildung auch nach dieser Richtung hin eine günstigere Stellung gewährt, so darf doch statt aller weiteren Ausführungen auf die Tatsache hingewiesen werden, daß beispielsweise am Thorner Lehrerinnenseminar von mehr als 20 Jahrgängen geprüfter Lehrerinnen der dritte Teil sein Glück in der Ehe gefunden hat, ein Prozentsatz, der hinter dem in der allgemeinen Bevölkerung nicht wesentlich zurücksteht. Darin liegt ein Beweis dafür, daß das Seminar mit seiner Arbeit nicht untüchtig macht zu dem Lebensberufe, den wir trotz allem, was blindwütige Frauenrechtlerinnen dagegen sagen, von Gottes und Natur wegen immer noch als den echtesten und idealsten Frauenberuf ansehen müssen.

Wir dürfen dafür aber gerade auch in der Art der Seminararbeit einen besonderen Grund suchen. Nicht die Erwerbung eines mehr oder minder umfangreichen Wissens, nicht die Aufspeicherung von Kenntnissen, die in der Fülle der nachfolgenden Eindrücke doch meist nur ein vorübergehender Besitz sind, machen die eigentümliche Aufgabe des Seminars aus — all das ist freilich nicht zu entbehren als sichere Grundlage für die eigentliche Aufgabe, aber es ist doch nur Mittel zum Zweck. Das Wichtigste ist und bleibt die theoretische und praktische Einführung in das Wesen der Erziehung, und damit kommt die Seminartätigkeit einem Grundzuge des weiblichen Wesens entgegen, den ihm innewohnenden mütterlichen Talenten. Von dem Spiel mit der Puppe an und den helfenden und fürsorgenden Handreichungen in Haus und Familie bis zu den ersten Versuchen, Schulkinder zu unterweisen und zu leiten, offenbaren sich diese Talente überall da, wo sie Gelegenheit finden und wo ihnen die regelnde Pflege zuteil wird. Und es gehört zu den schönsten Aufgaben des Seminars, was ihm auch durch keine Neuorganisation ge-

nommen werden sollte: auf dem Boden einer durch Denken und Erfahrung festgegründeten Pädagogik diese Pflege zu üben. Wer wollte es leugnen, daß hier das Seminar eine Arbeit leistet, die der streng geschlossenen wissenschaftlichen Vorbereitung auf das Universitätsstudium fernliegt? Daraus aber ergibt sich, daß die Frage, welche Ausbildung der weiblichen Natur gemäßer ist, zugunsten des Seminars entschieden werden muß.

Nehmen wir alles in allem, so werden diejenigen Momente, die dem Oberlyzeum vielleicht an manchen Orten den Boden ebenen und die Klassen füllen helfen, gewiß auch ihre Rückwirkung auf das Seminar ausüben. Auf dem Gebiete der Psychologie lehrt und lernt es das Seminar ja selber, daß nach den Gesetzen der Apperzeption das Neue nicht schlechthin in den menschlichen Geist tritt, sondern daß es vielmehr das vorhandene Alte beeinflußt und verändert. Das ist aber ein allgemeines biologisches Gesetz, das nicht bloß im geistigen Leben, sondern auch in der Welt der Erscheinungen gilt. Darum werden wir uns freilich auch in unserem Falle damit abfinden müssen. Aber wir dürfen dessenungeachtet der Zuversicht leben, daß das Seminar gerade durch seine innerlich gefestigte Eigenart wohl befähigt ist, sich auch neben den neuen Schwesteranstalten zu behaupten. Und so wird es auch in Zukunft eine große und schöne Aufgabe bleiben, hier den Samen der Gottesfurcht, der Vaterlandsliebe und des Sinnes für alles Gute, Wahre und Schöne auszustreuen in die Herzen junger, arbeitsfroher Seelen und durch sie, die die Lehrerinnen der Kleinen werden wollen, in die Tausende von Schulkindern, denen sie einst Führerinnen auf dem Wege ins Leben sein werden.

---

2. Das System der Lehrmittel für den erdkundlichen Unterricht.

Von Dr. **Julius Ziehen** in Frankfurt a. M.

Es gehört zu den häufigsten Klagen unserer Zeit, wenn man sich in Fachmänner- wie in Laienkreisen über das Mißverhältnis beschwert, das in unserer heutigen Unterrichtsmethodik zwischen der Wertschätzung des „toten Buchstabens" und des „lebendigen Anschauungsmittels" herrsche. Bei der Erörterung dieses Mißverhältnisses sind ohne Zweifel zahlreiche Übertreibungen begangen worden und kommen auch jetzt noch recht reichlich vor, aber die Richtigkeit des Grundgedankens selber ist kaum anfechtbar: wir haben dem Lesen zu große, dem Sehen unstreitig zu geringe Bedeutung beigemessen.

Wer für die Tätigkeit beider Funktionen nach bestimmten Grenzen sucht, hat es an sich nicht schwer. Besitzen wir doch in Lessings Laokoon die grundsätzliche Erörterung über die Zeichen der Rede einerseits und die der Malerei auf der anderen Seite und brauchen nur die Lehren, die bei Lessing niedergelegt sind, in zweckmäßiger Weise anzuwenden auf den Kreis der Fragen, die die Verwendung der beiden Arten von Zeichen im Dienste pädagogischer Zwecke betreffen. Daß diese Fragen für den biologischen und für den erdkundlichen Unterricht von ganz besonderer Bedeutung sind, bedarf kaum der ausdrücklichen Begründung. Dagegen soll hier einmal versucht werden, kurz die praktischen Folgerungen anzudeuten, die sich aus

der richtigen Berücksichtigung der Lessingschen Lehren für die Gestaltung der Lehrmittel des erdkundlichen Unterrichtes meines Erachtens ergeben und denen man durch allmähliche Umgestaltung der vorhandenen Lehrmittel wohl wird Rechnung tragen müssen.

Lange hinter uns liegen ja die Zeiten, wo der Schüler infolge der kläglichen Beschaffenheit des Kartenmaterials und infolge des Fehlens aller Anschauungsbilder fast ganz auf die wirkliche „Beschreibung“ der Erde, auf die notdürftige Wiedergabe des Koexistierenden durch die Zeichen der Rede, als die einzige Quelle der Belehrung angewiesen war. Aber ein, wenn auch unendlich weniger schädlicher, so doch höchst wunderlicher Sachverhalt liegt der heutigen Beschaffenheit unserer Lehrmittel für den erdkundlichen Unterricht zugrunde: man hat die Zeichen der Rede, die Wortbeschreibung auch da beibehalten, wo sie eigentlich völlig überflüssig geworden sind und besseren, andersartigen Lehrmitteln nur den Platz versperren, indem sie ihr Dasein weiterfristen.

Wer die Richtigkeit dieser zunächst vielleicht bizarr klingenden Behauptung nachprüfen will, der braucht nur eine Stichprobe zu machen, indem er einmal den Text eines der an sich vorzüglichen erdkundlichen Lehrbücher, an denen wir so reich sind, für irgend ein Gebiet der Länderkunde mit den entsprechenden Darbietungen des Atlas vergleicht. Für einen wie großen Teil seines Textes wiederholt das Lehrbuch bloß mit Worten, was der Atlas viel klarer durch die Anschauung zum Bewußtsein gebracht hat! Auf wie vielen Seiten stellt es doch im Grunde genommen nichts anderes dar als eine matte Paraphrase des Kartenbildes, das mit ganz anders eindringlichen Mitteln, eben den Zeichen der „Malerei“ im Lessingschen Sinne, auf den Schüler zu wirken vermag!

Freilich, es werden Gründe vorgebracht, die es rechtfertigen sollen, wenn eine solche Paraphrase im erdkundlichen Lehrbuche niedergelegt wird und durch ihr Erscheinen wichtigeren Dingen — siehe darüber unten! — den Platz wegnimmt. Man sagt wohl: die Paraphrase ist deshalb zweckmäßig, weil sie dem Schüler kurz und übersichtlich zusammenstellt, was er auf der Karte alles sehen soll, weil sie eine Art Anleitung gibt, wie weit die Darbietungen der Karte zur Aneignung zu bringen sind. Ich gestehe, solcher Begründung nicht viel Bedeutung beimessen zu können; es wäre traurig, wenn wir zum richtigen Sehen des Kartenbildes keine andere Anleitung zu geben wüßten als die, die außerhalb des Atlas und in Worten die Antwort niederschreibt auf die Frage, mit der das Auge an das Kartenbild herantreten soll. Bekanntlich haben sich die Verfasser einiger geographischer Lehrbücher — offenbar aus dem Bewußtsein der Mißlichkeit des eben dargelegten Sachverhaltes heraus — darauf beschränkt, nur die Fragen, die das Auge an das Kartenbild heranbringen sollen, im Lehrbuche zu registrieren, also die unmittelbare Paraphrase des Kartenbildes zu vermeiden. Ich glaube, wir sollten diesem ersten Schritte zur Umgestaltung umfangreicher Teile des erdkundlichen Lehrbuches den zweiten folgen lassen und das Register dieser Fragen, wenn anders wir ihre Vorführung nicht überhaupt dem Lehrer überlassen wollen, nicht für jedes Land und Ländergebiet wieder von neuem im einzelnen vorbringen, sondern es zur stehend wiederkehrenden Verwendung vor allen Kartenbildern nur einmal abdrucken. Jedenfalls aber müssen wir uns, wie mir scheint, frei machen von der

oben besprochenen Paraphrase der einzelnen Elemente des Kartenbildes, die nur der Denk- und Sehfaulheit Vorschub leistet, jenes blöde „Geographielernen ohne Atlas" begünstigt, das bei der Erledigung der Aufgaben für den erdkundlichen Unterricht in der häuslichen Arbeit der Schüler bekanntlich kaum auszurotten ist.

Merkwürdig und vom Standpunkte einer pädagogischen Verwendung der Laokoonlehren aus höchst erfreulich, wie stark der Umfang der erdkundlichen Lehrbücher zurückgehen kann, sobald die Paraphrase des Kartenbildes fortfällt und auch die eventuelle Vorführung ihres Gegenbildes in Frageform auf die einmalige Zusammenstellung der wichtigsten, überall wieder in Betracht kommenden Fragen beschränkt wird! Und das Auge hat damit die Zeit, die es früher auf die Textesbuchstaben verwendet hat, für das Kartenbild selbst gewonnen; der Benutzung des Atlas ist ihre Vorherrschaft zugunsten des richtigen Verlaufes im erdkundlichen Lernen weit sicherer gewährleistet.

Ehe wir aber für den so gewonnenen Platz im Lehrbuche der Geographie selbst eine andere Verwendung vorschlagen, tun wir gut, noch weiteren Raum in ihm frei zu machen — nun freilich nicht mehr, indem wir Darbietungen von ihm ganz fortfallen lassen, weil sie bei dem für die Schule obligatorischen Vorhandensein einer anderen wirksameren Darbietungsform tatsächlich schon überflüssig geworden sind, sondern indem wir die Schaffung einer solchen anderen wirksameren Darbietungsform befürworten, um daraufhin noch weitere Teile des Lehrbuches streichen zu können, weil sie eben dann nur noch ein überflüssig gewordener Notbehelf sind.

Vielleicht haben wir es noch mit einem Mittelding zwischen den beiden Fällen zu tun, wenn wir vorschlagen, aus dem erdkundlichen Lehrbuche zugunsten des Atlas oder aber knappgefaßter Tafeln im Lehrbuche selbst doch alle die statistischen Angaben ganz fortfallen zu lassen, die bei graphischer Vorführung sich der Vorstellung und dem Gedächtnisse des Lernenden weit klarer und nachhaltiger einprägen; sagen wir nebenbei, daß es kein Schaden ist, wenn bei dieser grundsätzlichen Beschränkung auf die graphische Darstellung des dazu geeigneten statistischen Materials gar manche statistische Einzelangabe aus dem Unterrichte verschwindet, mit der unsere Lehrbücher — nicht zum Vorteile der Sache! — noch belastet sind. Wie weit die neuerdings so hochentwickelte Kunst der übersichtlichen graphischen Darstellung ethnographischer, volkswirtschaftlicher und ähnlicher Dinge grundsätzlich dem erdkundlichen Unterrichte nutzbar gemacht werden kann, zeigen zahlreiche vortreffliche Lehrbücher des Faches und Atlanten bereits zur Genüge.

Aber wir sehen uns um, was das Lehrbuch der Erdkunde, abgesehen von der Paraphrase der Kartenbilder und den statistischen Angaben, noch weiter bietet, und finden dabei doch noch manches, für dessen Darstellung die Zeichen der Rede nicht gerade das wirksamste, pädagogisch brauchbarste Mittel sind. Wie kärglich ist doch im Grunde, was sich mit diesen Zeichen für die Beschreibung der Landschaften und der Städtebilder tun läßt und was dementsprechend der Text unserer erdkundlichen Lehrbücher mit ihnen bieten kann! Begreiflich genug, daß angesichts dieses Sachverhaltes die bildliche Darstellung — anfangs mit der verstohlenen Schüchternheit verbotener, mit dem Ernste des Unterrichtes kaum vereinbarer Luxusware, neuerdings aber mit mehr Zuversicht sich in dem Lehrbuche eingestellt hat;

schwer begreiflich freilich, daß man mit der Heranziehung der bildlichen Darstellung gegenüber der Verwendung der Redezeichen für das erdkundliche Lehrbuch noch immer bei dem Verhältnis 1:500 bis 1000 stehen bleibt und mit Behagen 1 bis 2 Landschaftsbilder zu dem Text auch eines größeren Landes als eine — fast möchte ich sagen: das pädagogische Gewissen beunruhigende Darbietung betrachtet. Und doch wäre mit weit größerem Rechte die Parole: Streichung des Textes der Landschaftsbeschreibungen im Lehrbuche und grundsätzliche Einführung von bildlichen Darstellungen an ihrer Stelle. Denn es ist nicht genug, wenn diese bildlichen Darstellungen an der Wand des Schulzimmers hängen oder in einigen Exemplaren der Bilderwerke Hirts, Geistbecks u. a. m. während des Unterrichtes die Klasse durchwandern; mehr jedenfalls als das kärgliche Surrogat der Wortbeschreibung haben die Bilder Anspruch darauf, dauernd in der Hand der Schüler zu sein, also in irgend einer Form dem Bestande der obligatorischen Lehrmittel des erdkundlichen Unterrichtes einverleibt zu werden. Ne quid nimis! ist natürlich dabei recht sehr zu beachten; aber wir wollen ja auch nichts anderes tun, als die unzweckmäßige Darbietungsform des Lehrbuchtextes durch eine wirksamere Form ersetzen, und das bedeutet ja keine quantitativ stärkere Heranziehung von Landschafts- und Städtebildern; wie weit eine solche empfehlenswert ist, bleibt hier durchaus Sache für sich.

Vielleicht kann mit den Landschaftsbildern zum Teil zusammenfallen, was der erdkundliche Unterricht den Schülern an tier- und pflanzengeographischer Belehrung geben soll. Jedenfalls gehört meines Erachtens auch für diesen Teil des Unterrichtes das Bild an die Stelle der Aufzählung in Worten; man schneidet damit unter anderem von vornherein die Möglichkeit ab, daß solche Aufzählungen, wie es vorkommen soll, gelernt werden, ohne daß der Schüler ein ausreichendes Verständnis für die biologischen Gründe der Erscheinung, ja womöglich sogar ohne daß er eine genügende Vorstellung von der Gestalt der Tiere hat, deren Namen er im erdkundlichen Zusammenhange zu lernen hat.

Wie sieht der Text unseres geographischen Lehrbuches aus, nachdem wir in Gedanken alles das aus ihm ausgeschieden haben, was eine andere, die „bildende" Darstellungsform besser bieten kann als die Darstellung, die nur mit den Zeichen der Rede arbeitet?

Wenn er sich stark gelichtet hat — ja für einige Klassen so stark, daß man fast an den Fortfall eines erdkundlichen Lehrbuches über VI hinaus denken könnte — so ist damit vielleicht in erfreulicher Weise Raum gewonnen für anderweitige Darbietungen des erdkundlichen Unterrichtes, bei denen die Zeichen der Rede durchaus am Platze sind, die aber zurzeit neben dem breit im Vordergrunde stehenden Lehrbuche der Erdkunde im besten Falle nur ein bescheidenes Nebendasein führen, nämlich für die geographische Darstellung, die nicht den derzeitigen Zustand beschreibt, sondern in der Form der Geschichte der erdkundlichen Forschung und der Entdeckungsreisen oder in sonst einer Art der genetischen Schilderung die geographische Belehrung in Worte kleidet. Ich denke da vor allem an Darbietungen, wie sie für die oberen Klassen höherer Lehranstalten u. a. Rudolf Hanncke vor einigen Jahren mit verdientem Erfolge veröffentlicht hat, denke an so vieles, was gegenüber einem noch immer nicht ausgestorbenen öden, rein formalistischen Betrieb des geographischen Unterrichtes die nötige Belebung

und Vertiefung dieses Unterrichtes zu fördern geeignet ist[1]). Manchem Stoffe dieser Art hat die schriftstellerische Kunst der Verfasser auch in die erdkundlichen Lehrbücher der zurzeit üblichen Form als Nebenwerk Aufnahme geschafft. Hoffen wir, daß diese fördernden Darbietungen noch weiter um sich greifen, wenn im Lehrbuche der Erdkunde durch den Fortfall anderer Dinge Platz gewonnen ist.

„Das System der Lehrmittel für den erdkundlichen Unterricht" habe ich diesen kleinen Aufsatz überschrieben; um die hier befürwortete Abänderung dieses Systems zum Schlusse kurz zusammenfassend zu bezeichnen, so ist meines Erachtens

1. die Anschauung zur alleinigen Trägerin aller derjenigen Belehrung zu machen, die durch die Zeichen der Malerei (immer im Lessingschen Sinne) am wirksamsten erfolgt, der derzeitige Text der Lehrbücher ist also zugunsten der bereits obligatorisch vorhandenen Atlanten und obligatorisch einzuführender Bilderatlanten zu kürzen; und

2. ist die Schaffung solcher obligatorischer Lehrmittel vorzunehmen, die auf der Grundlage geschichtlicher Betrachtung das Verständnis für die geographischen Verhältnisse vertiefen und erweitern.

Beide Abänderungsmaßregeln denke ich mir, wie ich ausdrücklich hervorheben möchte, keinesfalls so vollzogen, daß ein irgendwie gewaltsamer Bruch mit dem zurzeit bestehenden System der Lehrmittel für den erdkundlichen Unterricht in Szene gesetzt würde. Gesund und vor schweren Mißgriffen geschützt kann die Entwickelung nach meinem Dafürhalten vielmehr nur dann sein, wenn langsam, aber planmäßig und zielbewußt in dem Kreise der vorhandenen, zum Teil sehr vortrefflichen Lehrbücher der Erdkunde die hier vorgetragenen Gesichtspunkte, sofern sie richtig sind, praktisch durchgeführt und wenn für die Neugestaltung der Bilderatlanten und der — sagen wir genetisch entwickelnden Lehrbücher der Geographie festere schulmäßige Formen auf Grund eingehender methodischer Erwägungen gefunden worden sind. Wenn gegenüber dem hohen bildenden Werte des geographischen Unterrichtes in Pädagogenkreisen noch immer nicht ganz selten Zweifel geäußert werden, so dürften solche Zweifel in erster Linie auf einzelne Erscheinungsformen dieses Unterrichtes, nicht auf seinen Grundcharakter und sein Wesen an sich zurückzuführen sein — vielleicht wird auch die hier befürwortete Abänderung im System der geographischen Lehrmittel dazu beitragen, gar manchen zu bekehren, der noch nicht ganz von der großen Bedeutung des Lehrfaches, dem sie dienen, durchdrungen ist.

---

[1]) Bei der Vorführung dieser Dinge muß natürlich das deutsche und das fremdsprachliche Lese- und Übersetzungsbuch den erdkundlichen Unterricht sehr stark unterstützen; ich darf vielleicht auch hier auf die darauf bezüglichen Ausführungen meiner Schrift über die „Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung" (Frankfurt a. M. 1902, Kesselringsche Hofbuchhandlung, von Mayer) verweisen. Bei der Auswahl der Lesestücke muß freilich mit der nötigen Vorsicht verfahren und vor allem muß auch hier die farblose Beschreibung durch die allein wirksame erzählende Darstellung ersetzt werden. Und der Realienplan dieser erdkundlichen Abteilung des Lesebuches muß so beschaffen sein, daß er die Darbietungen des geographischen Unterrichtes ergänzt, nicht lediglich — etwa in fremdsprachlichem Gewande — wiederholt. Im Lesebuch ist wohl auch der geeignetste Platz gegeben, um an einem oder dem anderen besonders lehrreichen Beispiele die künstlerische Entdeckung eines Landschaftsgebietes durch hervorragende Vertreter der Landschaftsmalerei vorzuführen.

II. Pädagogische Mitteilungen.

1. Parlamentarische Verhandlungen über das höhere Schulwesen (1906).

Von **Richard Eickhoff** in Remscheid.

Wenn ich meinen vorjährigen Bericht mit dem Ausdrucke der Hoffnung einleitete, daß im Kampfe um die höhere Schule ein Waffenstillstand eingetreten sei, der längere Dauer verspreche, so haben die diesjährigen parlamentarischen Verhandlungen diese Meinung als eine irrige erwiesen; denn in einer stattlichen Anzahl parlamentarischer Körperschaften — ich nenne neben Preußen nur Bayern, Braunschweig, Elsaß-Lothringen — haben lebhafte Kämpfe stattgefunden, die für die pädagogische Welt von nicht geringem Interesse sein dürften.

Zwar im preußischen Abgeordnetenhause ließen sich die Verhandlungen anfangs ganz harmlos an: es wurde einiges über den stenographischen Unterricht geredet, ich selbst begründete meine Anträge betreffend die Aufhebung der sogenannten Zwölfstundenklausel und die pensionsfähigen Zulagen für die Direktoren der sechsstufigen höheren Lehranstalten, die die Billigung der Mehrheit fanden, und selbst die Forderung einer Ausdehnung des Ersatzunterrichtes an den gymnasialen Anstalten auf die oberen Klassen schien im Hause nicht auf erheblichen Widerstand zu stoßen, wenn sie auch von mehreren Seiten anscheinend mißverstanden wurde. Doch plötzlich bestieg der konservative Abgeordnete Strosser die Rednertribüne, und was er sagte, wirkte fast wie eine Sensation. Zunächst gab er in einer etwas gezwungenen Erklärung, der man fast das innere Widerstreben anmerkte, die Zustimmung seiner politischen Freunde zu der durch den Kaiserlichen Erlaß vom 26. November 1900 inaugurierten Schulreform, um daran einige Bemerkungen über die Reformschule zu knüpfen, die fast durchweg den Charakter von rationes dubitandi trugen. Dann aber holte er zu einem überaus heftigen Angriff gegen den am Ministertische sitzenden hochverdienten Adolf Matthias aus, dessen bekannte Schrift „Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900“ seinen Zorn namentlich auch deshalb erregt hat, weil der Verfasser auf dem Titelblatte seinem Namen seinen Amtscharakter hinzugefügt hatte. Dieser Angriff mußte um so unerwarteter kommen, als Matthias' Schrift bereits im Jahre zuvor auf besonderen Wunsch aus dem Hause heraus den Abgeordneten zugestellt worden war und in der Debatte rühmliche Erwähnung gefunden hatte. Auf den Inhalt der Schrift brauche ich hier nicht mehr einzugehen, weil sie inzwischen weit über die Kreise der Schulmänner hinaus Verbreitung gefunden hat. Matthias hat in dieser Schrift mit offenem Freimut auf die großen Schäden hingewiesen, die das Gymnasium in seiner Monopolstellung dem höheren Unterricht gebracht hat. Kein wirklicher Kenner unserer Schulverhältnisse wird diese Schäden leugnen wollen, und selbst diejenigen, die der Minister im Herrenhause als die „Liebhaber unserer bewährten Überlieferungen“ bezeichnete, sollten es nicht mehr tun, wenn ihnen die Zukunft

des Gymnasiums selber wirklich am Herzen liegt. Um den Kampf gegen diese Monopolstellung allein handelt es sich; denn daß sie durch die formelle Anerkennung der Realanstalten beseitigt sei, wird man nicht zu behaupten wagen: gibt es in Preußen doch nach einer zuverlässigen Statistik immer noch 118 Städte, in denen sich nur eine gymnasiale Anstalt befindet, ohne daß Ersatzunterricht für das Griechische eingerichtet wäre. Wie viele Schüler mögen in diesen 118 Städten also wohl gezwungen dem altsprachlichen Unterricht folgen, für den sie weder Neigung noch Begabung besitzen? Man wird vielleicht einwerfen, dieser Ersatzunterricht könne ja leicht eingeführt werden; aber die Eltern der Schüler, für die er ein Segen wäre, haben meist keinen Einfluß darauf. Im Abgeordnetenhause sprach man auch von fakultativem Englisch, das von altersher an den Gymnasien gelehrt werde; als wenn unsere Schüler nicht schon überbürdet genug wären — gerade auch am Gymnasium, dessen Eigenart man schon deshalb nicht rein erhalten kann, weil auch nach Ansicht seiner größten Verehrer Mathematik und Naturwissenschaften eine größere Berücksichtigung erheischen! Aber der Minister lehnt es ja ausdrücklich ab, diesen Ersatzunterricht auf die Oberklassen zu erstrecken, wodurch er erst eigentlich fruchtbar werden würde. Ich hatte diese Forderung aufs neue gestellt und war dabei in der glücklichen Lage, mich auf einen geradezu klassischen Zeugen, den Fürsten von Hatzfeldt, zu berufen, der, wie ich schon im vorigen Jahre berichtet habe, der obligatorischen Einführung des Englischen an den Gymnasien, selbst auf Kosten des Griechischen, das Wort geredet hatte. Fürst von Hatzfeldt fand diesmal einen Widersacher im Herrenhause an dem Grafen Yorck von Wartenburg, der in einer stark philosophisch angehauchten Rede seiner Begeisterung für die altklassische Bildung Ausdruck lieh. Es liegt mir fern, die Ehrlichkeit und Echtheit dieser Begeisterung bei ihm oder bei Herrn Strosser in Zweifel zu ziehen. Aber ich darf andererseits doch nicht verschweigen, daß Herr Strosser seine Rede mit einem Satze schloß, der zu denken gibt: „Wenn derartiges über unser altes, bewährtes Gymnasium geschrieben wird, dann wollen wir es uns hier im Abgeordnetenhause nicht nehmen lassen, dasselbe Wort zu rufen, das der englische Minister Gladstone einmal im englischen Parlament sprach: Hände weg!“ Und ich brauche nur hinzuzufügen, daß den richtigen Kommentar zu diesem Satze Herr Graf Yorck von Wartenburg gab, indem er ausrief: „Die Schüler, die nur Einjährige werden wollen, sollten lieber derartigen Anstalten — ich sage es franchement — derartigen aristokratischen Anstalten fernbleiben.“ Das Gymnasium gilt diesen Herren vor allem auch als die aristokratische Schule, als die Standesschule. Wäre im Abgeordnetenhause die Debatte nicht geschlossen worden, so würde Herrn Strosser sicherlich erwidert worden sein, was einer der Berufensten, was Friedrich Paulsen jüngst so ausdrückte: „Unser gegenwärtiges Gymnasium ist viel mehr, als es die alte Gelehrtenschule war, Standesschule, eine Schule, auf der die Söhne eines hohen Adels und verehrlichen Publikums den Stempel sozialer Auszeichnung, Einjährigenschein und Maturitätszeugnis sich beschaffen.“ Wie soll es da möglich sein, wie der Breslauer Universitätsprofessor Dr. Hillebrandt sich im Herrenhause ausdrückte, das Gymnasium in integrum zu restituieren, es in seiner ursprünglichen Eigenart wiederherzustellen, nachdem, wie

Paulsen richtig hervorhebt, an die Stelle des Prinzips der geistigen Auslese das der sozialen Auslese getreten ist? Geht doch gerade von jener Seite, die das Gymnasium als ihre Standesschule betrachtet, der beständige Druck zur Verminderung der geistigen Leistungen aus! Wie soll unter solchen Umständen der „fortschreitenden Degradierung“ der Gymnasien Einhalt geschehen? „Das ist Sache der Schultechnik“, wird Herr Graf Yorck vielleicht sagen. Aber die Schultechnik versagt hier völlig und muß versagen, weil das Übel an der Wurzel sitzt. Um noch einmal Paulsen zu zitieren: „Das Gymnasium muß allerdings den Mut haben, wieder „Gelehrtenschule“, Schule für Leute, die sich nach wissenschaftlicher Arbeit strecken, werden zu wollen. Die Fortschiebung dürftig begabter und triebloser junger Leute von Klasse zu Klasse, durch die Mittelklassen bis in die Oberklassen und schließlich durch die Reifeprüfung, sollte es als mit seiner Aufgabe unverträglich ablehnen.“ Nur so wird in der Tat die „Untergrabung der humanistischen Idee“, wie sie auch Herr Professor Hillebrandt befürchtet, verhütet werden. Allein ich glaube, Paulsens Mahnung wird ungehört verhallen: zahlreiche Söhne „eines hohen Adels und verehrlichen Publikums“ werden nach wie vor durch die Gymnasien geschleppt werden, und Herr Graf von Kospoth wird, „bis er nicht mehr da ist“, im Herrenhause seine Klagen über die „schweren“ schlesischen Gymnasien erschallen lassen. Das hohe Lied auf die humanistische Bildung aber wird weiter gesungen werden.

Im Rahmen einer zusammenfassenden Besprechung ist es natürlich nicht gestattet, allen Gedankengängen der Redner im einzelnen zu folgen; aber die Rede des Grafen Yorck verdient doch schon um deswillen eine besondere Beachtung, weil der Graf nichts weniger als ein geistloser Mann ist. Daß er von der ganzen Schulreform des Jahres 1900 ebensowenig wissen will wie von den Reformschulen, kann man sich vorstellen, und er wird dabei lebhaft von Herrn Professor Hillebrandt unterstützt, der sich freilich auch nur längst widerlegter Argumente bedient. Aber Graf Yorck hat noch andere Sorgen. „Wird doch noch von den Anhängern der realistischen Bildung — so führt er weiter aus — gefordert, und hierin kommt ihnen glücklicherweise die Unterrichtsverwaltung bis jetzt nicht entgegen, daß die Schüler bekannt gemacht werden mit der sogenannten Bürgerkunde, mit den Elementen der Nationalökonomie und was weiß ich sonst.“ Und dann zitiert er das Wort aus dem platonischen Dialog, das der Gott Ammon zu dem Dämon Teut spricht: „Du bietest den Lernenden nicht wirkliches Wissen, sondern Dünkel; sie werden durch dich nicht weise werden, sondern nur sich einbilden, weise zu sein, *δοξόσοφοι γεγονότες ἀντὶ σοφῶν.*“ Hätte Graf Yorck einen Blick in unsere Lehrpläne geworfen, so würde er vielleicht diese Ausführungen gar nicht gemacht haben. So aber gelangt er zu folgendem Schluß: „Gegen Materialismus und Radikalismus gibt eine naturwissenschaftliche Bildung keine Gewähr. Der Staat hat es aber durch seinen Einfluß auf die Jugendbildung in der Hand, mächtig dahin zu wirken, daß im Kampfe der Weltanschauungen die historische, auf den Geisteswissenschaften fundierte den Platz behält, daß die Kontinuität der nationalen, auf dem Altertum basierten Geistesbildung gesichert wird. So werden die Sozialdemokratie und andere destruktive Mächte überwunden werden und nicht durch Nivellierung der Jugend-

bildung nach demokratischer Schablone." Nach der Anschauung des Grafen Yorck ist also — anders sind seine Worte nicht zu deuten — das Realgymnasium oder die Oberrealschule die demokratische, das Gymnasium die aristokratische Schule. Ich glaube, die Freunde der modernen Schule können sich diese Bezeichnung ruhig gefallen lassen, wenn man sie in ihrer ursprünglichen Bedeutung auffaßt: die Demokratie hat noch immer die Aristokratie in der Herrschaft abgelöst. Geheimrat Reinhardt war es vorbehalten, dem Grafen Yorck zu erwidern. Er tat es in schlichten und einfachen, darum aber um so überzeugenderen Worten. Er wies zunächst die Behauptung zurück, daß die Reformschule dem humanistischen Gymnasium Abbruch tue. Ganz abgesehen davon, daß auch das Reformgymnasium ein humanistisches Gymnasium ist und nichts anderes sein will, haben von 66 Reformschulen nur 18 die humanistische Gestalt angenommen; alle anderen sind Realgymnasien [1]). Die Zahl der humanistischen Gymnasien beträgt im ganzen aber 320, denen etwa 110 Realgymnasien und 44 Oberrealschulen gegenüberstehen; die Gefahr, daß die „demokratische" Schule in absehbarer Zeit die „aristokratische" in der Herrschaft ablösen werde, ist daher augenblicklich noch nicht sehr groß. Geheimrat Reinhardt wandte sich dann gegen die weiteren Ausführungen des Grafen Yorck und schloß mit folgenden Worten, die ich gleichfalls nach dem Stenogramm wiedergebe: „Auf der andern Seite läßt sich bei den humanistischen Anstalten, die die alten Sprachen treiben, nicht vermeiden, den Blick auf die Gegenwart zu richten. Wir leben in dieser Zeit und können nicht heraus und müssen unsere Schüler für das Leben in dieser Zeit vorbereiten. Herr Graf Yorck hat uns aus dem platonischen Dialog des Phädrus eine sehr schöne Stelle vorgelesen, wie Teut zu Ammon kommt. Teut hat die Schrift erfunden und glaubt damit etwas Großes gewonnen zu haben. Ammon aber ist anderer Ansicht und meint, es werde durch die Schrift sehr viel mehr Unheil verbreitet werden als Gutes. (Sehr richtig! Heiterkeit.) Indessen haben wir nun die Schrift, können das nicht ändern und müssen uns ihrer bedienen. So kommen wir auch nicht aus der modernen Zeit heraus und müssen unseren Schülern auch die Augen öffnen für die Aufgaben, die ihnen bevorstehen." Ich habe diesen Worten nur das eine hinzuzufügen, das auch das Stenogramm enthält: Bravo!

In der Jahresversammlung des Gymnasialvereins erklärte sich Herr Geheimrat Uhlig durch die Verhandlungen des preußischen Landtages, die ich in vorstehenden Ausführungen kurz geschildert habe, „äußerst befriedigt". Es ist richtig, daß die Anhänger der alten Schule in beiden Häusern des Landtages heute noch die Mehrheit besitzen. Kann dies bei der Zusammensetzung des preußischen Landtages Wunder nehmen? Aber werden wir darum, um mit Reinhardt zu reden, aus der modernen Zeit herauskommen? Und ist es nicht die erste Pflicht der Schule, der Jugend die Augen zu öffnen für die großen und wichtigen Aufgaben, deren Lösung unsere moderne Zeit tagtäglich in erhöhtem Maße verlangt?

---

[1]) Im letzten Heft der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen gibt Herr Kollege Lentz die neuesten Zahlen: von 107 Reformschulen sind 28 gymnasialer, 79 realgymnasialer Art.

Unsere Gegner sprechen immer davon, daß wir dem Gymnasium Licht und Luft nehmen wollten. Davon kann gar keine Rede sein, wie Matthias in seiner trefflichen Replik auseinandersetzte. Ich persönlich habe stets auch dem Gymnasium gegeben, was des Gymnasiums ist, wie in den Verhandlungen ausdrücklich anerkannt wurde. Wenn von einer „Abbröckelung der humanistischen Studien" oder einer „Untergrabung der humanistischen Idee" überhaupt geredet werden kann, so ist sie begründet in der Tatsache, daß das „Dogma von der alleinseligmachenden klassischen Bildung" ein für allemal gebrochen ist und der hohe Bildungswert der von den Realanstalten bevorzugten Unterrichtsgegenstände in immer weiteren Kreisen unseres Volkes anerkannt wird. Erfreulicherweise wird die Tatsache der Gleichwertigkeit des humanistischen und realistischen Unterrichts auch von den maßgebenden Behörden nicht mehr bestritten.

Aus den übrigen Verhandlungsgegenständen möchte ich die Frage des Ersatzunterrichts noch einmal besonders hervorheben, weil sie mit der Hauptfrage der Neugestaltung des höheren Unterrichtes aufs innigste zusammenhängt und voraussichtlich nicht eher von der parlamentarischen Tagesordnung verschwinden wird, als bis sie eine befriedigende Lösung gefunden hat. Diese Frage ist, wie ich schon sagte, vielfach mißverstanden worden. Es handelt sich gar nicht um eine Verdrängung des Griechischen durch das Englische, sondern es handelt sich zunächst darum, an den isolierten Gymnasien einem Teile der Schüler statt des griechischen englischen Unterricht und außerdem einen verstärkten französischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu ermöglichen. An 59 Anstalten ist dieser Ersatzunterricht für die mittleren Klassen eingerichtet; aber es liegt im wohlverstandenen Interesse zahlreicher Schüler, ihn auch auf die Oberklassen auszudehnen. Deshalb hat die 26. Delegiertenversammlung des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins diese Forderung soeben mit Recht erneuert und, bei genügender Schülerzahl, die Fortsetzung dieses Unterrichts in den realgymnasialen Oberklassen verlangt. Es ist interessant, daß ein begeisterter Anhänger des humanistischen Gymnasiums, der Berliner Abgeordnete Cassel, die Berechtigung dieser Forderung anerkannte und sich für die Angliederung realgymnasialer Kurse an diejenigen Gymnasien aussprach, an denen das Bedürfnis dazu vorhanden ist. Umgekehrt ist natürlich in den oberen Klassen der isolierten Realgymnasien fakultativer griechischer Unterricht einzurichten, falls sich eine genügende Anzahl von Schülern dazu meldet, die sich etwa dem Studium der Theologie oder der klassischen Philologie widmen wollen. Auch die jetzt in Schulmännerkreisen so lebhaft erörterte Frage der Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen wurde durch den sachkundigen Abgeordneten Metger aufs neue gestreift; er verlangte unter Berufung auf die Urteile der Naturforscher und Ärzte auf den Versammlungen zu Hamburg, Kassel, Breslau und Meran eine größere Berücksichtigung des mathematisch-naturwissenschaftlichen und die Einrichtung eines systematischen biologischen Unterrichts. Wenn ich endlich noch erwähne, daß ich selbst eine Erweiterung der Berechtigung der sechsstufigen Privatanstalten, deren Abgangszeugnis nur zum einjährigen Dienst, nicht aber auch zum subalternen Staatsdienst berechtigt, sowie die Anerkennung der Abgangszeugnisse der Rektoratsschulen vorgeschlagen und begründet habe, so glaube ich alles

Wesentliche aus den Verhandlungen berichtet zu haben, die an Mannigfaltigkeit jedenfalls nichts zu wünschen übrig ließen.

Wenn ich mich nun den parlamentarischen Verhandlungen zuwende, die im Laufe dieses Jahres in anderen Bundesstaaten gepflogen worden sind, so kann ich mich darüber schon aus dem Grunde nicht ebenso ausführlich äußern, weil mir nicht sämtliche stenographischen Berichte zugänglich waren. Die besondere Aufmerksamkeit der Schulmännerkreise erfordern aber diesmal die Verhandlungen, die in den Tagen vom 19. bis 23. Mai in der Bayerischen Kammer der Abgeordneten über Fragen des höheren Unterrichtes stattfanden. Irre ich nicht, so verdanken diese Verhandlungen ihre Entstehung nicht am wenigsten auch dem Umstande, daß die bayerische Regierung infolge des Reichstagsbeschlusses vom 27. März vorigen Jahres über die Frage der Zulassung der Oberrealschulabiturienten zu den ärztlichen Prüfungen erneut zu entscheiden hat. Wenn ich auch wenig Hoffnung habe, daß die bayerische Regierung diesem Beschlusse zustimmen wird — die Erklärungen der bayerischen Minister in der Kammer lassen wenigstens nicht darauf schließen —, so ist doch die Hoffnung, daß der Bundesrat noch im Laufe dieses Jahres mit großer Mehrheit seine Zustimmung aussprechen wird, um so begründeter, mag diese immerhin eine beschränkte sein. Damit wäre schon ein erfreulicher Fortschritt erzielt. Daß der Schulfortschritt aber unaufhaltsam ist, das beweist die Tatsache, daß Preußens rühmlichem Beispiel nunmehr auch Hessen gefolgt ist und den beiden Realanstalten sämtliche Fächer mit Ausnahme der evangelischen Theologie eröffnet hat. Ferner hat Hamburg — oder es wird vielmehr in Kürze geschehen — den genannten Anstalten die Jurisprudenz freigegeben, und Sachsen wenigstens den Realgymnasien, falls der Abiturient im Lateinischen das Prädikat „gut“ errungen hat. Endlich möchte ich noch nach der vortrefflichen Zusammenstellung, die Herr Geheimrat Dr. Steinbart der 26. Delegiertenversammlung des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins vorgelegt hat, erwähnen, daß Sachsen den Oberrealschulen, die es selbst noch nicht besitzt, das Forstfach, Oldenburg, Sachsen-Meiningen und Sachsen-Altenburg beiden Realanstalten das Lehrfach (klassische, neuere Philologie, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften) eröffnet haben. Wie ich es schon im vorigen Berichte aussprechen konnte, wird in absehbarer Zeit die Reichseinheit auf dem Gebiete des Berechtigungswesens hergestellt sein und damit wiederum ein gut Stück deutscher Kleinstaaterei der Vergangenheit angehören.

Diese erfreuliche Tatsache war es denn auch, die den Abgeordneten Dr. Geiger, Professor an der Universität Erlangen, veranlaßte, die Frage der Gleichberechtigung aller drei höheren Lehranstalten vor das Forum der bayerischen Kammer der Abgeordneten zu bringen und zugleich die Errichtung von Oberrealschulen anzuregen, an denen es Bayern gleich Sachsen heute noch fehlt. Volle vier Tage haben die Verhandlungen, denen eine eingehende Beratung im Finanzausschuß vorangegangen war, gedauert; und wenn sie, wie vorauszusehen war, auch nicht mit einem Siege der Freunde der neuen Schule geendet haben, so werden sie doch eine wichtige Etappe in der Entwickelung des höheren Schulwesens in Bayern bilden. Die Abgeordneten Dr. Geiger, Casselmann,

Dr. Andreae und nicht am wenigsten der Abgeordnete Dr. Heim, Reallehrer in Ansbach, haben sich um die Sache des Schulfortschritts wohl verdient gemacht. Mit welchen Gegnern sie zu kämpfen hatten, kann man aus einigen Äußerungen erkennen, die im Laufe der Debatten getan wurden. So meinte ein Abgeordneter: „Ein Schüler, der die Regeln über den Konjunktiv und andere syntaktische Regeln richtig anzuwenden weiß, der zeigt, daß er Urteil hat, daß er fähig ist, auch juristisch zu denken, juristisch zu urteilen. Eine solche Schulung kann der Schüler der Realschule nicht aufweisen.“ Und ein anderer, ein höherer Justizbeamter, verstieg sich im Finanzausschuß zu der Behauptung, „daß nur das humanistische Studium unserer humanistischen Gymnasien jene Ruhe des Geistes und Klarheit des Denkens gebe, die speziell für das juristische Studium und in noch höherem Maße für das Richteramt notwendig sei“. Mit Recht wurde solcher Anschauung von sachverständiger Seite, dem Seminardirektor Dr. Andreae, entgegengehalten, es sei eine Fiktion, daß der Durchschnitt der gymnasial geschulten Jugend von heute das erreiche, was als Ziel des alten Gymnasiums, als die Quintessenz aller formalen und ästhetischen Bildung gegolten habe. Kein wirklicher Kenner der Verhältnisse, wie sie heute auf zahlreichen Gymnasien herrschen, wird die Richtigkeit dieser Behauptung zu bestreiten wagen. Sieht doch, wie Paulsen sagt, das testimonium maturitatis wohl nicht so ganz selten einem testimonium paupertatis verzweifelt ähnlich! Um so auffälliger ist es mir erschienen, daß sogar Herr Dr. Geiger im Finanzausschusse der Meinung Ausdruck gab, die idealste und trefflichste aller Bildungsanstalten sei auch für die naturwissenschaftlichen und technischen Fächer die humanistische! Kann man sich wundern, wenn bei solchen Anschauungen die alte Schule noch einmal die Oberhand behielt? Der Antrag Geiger, der die Gleichberechtigung aller drei höheren Lehranstalten forderte, wurde also abgelehnt, allerdings nur mit 56 gegen 44 Stimmen. Dasselbe Schicksal erfuhr ein Eventualantrag Casselmann, der wenigstens für die Realgymnasien die Jurisprudenz retten wollte: mit Stimmengleichheit (50 gegen 50 Stimmen) fiel er. Dagegen fand der Antrag, Oberrealschulen „mit ausreichender Berechtigung“ ins Leben zu rufen, einstimmige Billigung[1]). Demgemäß werden die vier Industrieschulen demnächst eingehen und — voraussichtlich von 1908 an — zunächst neue Oberrealschulen in der Weise errichtet werden, daß die acht Kreisrealschulen und die Realschule zu Ludwigshafen einen Oberbau erhalten. Die Berechtigungen, die diesen Oberrealschulen zuteil werden sollen, sind nach den Mitteilungen des Kultusministers v. Wehner in der Kammer folgende: es werden den Oberrealschulen eröffnet der Beruf eines Nahrungsmittelchemikers, der mittlere Zolldienst, der Kataster- und Bezirksgeometerdienst, der kulturtechnische Dienst, das Lehramt für Chemie und beschreibende Naturwissenschaften, das Lehramt für die Handelswissenschaften, das Lehramt für Mathematik und Physik, das Lehramt für Baukunde, das Lehramt für Maschinenkunde, das Lehramt der Realien, das Lehramt der neueren Sprachen im allgemeinen, vorbehaltlich einer etwaigen Ausscheidung der Lehrbefähigung für die humanistischen oder Realanstalten(!),

---

[1]) Der Reichsrat hat sich inzwischen diesen Beschlüssen angeschlossen.

der höhere Bibliothekdienst (der in Preußen bekanntlich nur den Gymnasien offen steht!), der Staatsbaudienst und zwar das Hochbau- und Ingenieurfach, der höhere maschinentechnische Dienst der Staatseisenbahnen und der höhere technische Dienst der bayerischen Post- und Telegraphenverwaltung, das Berg-, Hütten- und Salinenfach, der mittlere Finanzdienst, der Forstverwaltungsdienst, der Heeresdienst. Der Minister fügte dieser Liste die Bemerkung hinzu, sie dürfte die Lebensfähigkeit der Oberrealschulen genügend sichern.

So erfreulich die Begründung von Oberrealschulen in Bayern, dem Sachsen hoffentlich bald nachfolgen wird, in jedem Falle ist, so kann ich doch, zumal auf Grund des Studiums der stenographischen Berichte über die Verhandlungen der Kammer, die Befürchtung nicht unterdrücken, daß sie der Entwickelung der Realgymnasien, deren es in Bayern nur vier gibt, abträglich sein wird. Daß die Zulassung der Realgymnasiasten zum juristischen Studium, wenn auch mit Stimmengleichheit, abgelehnt wurde, hat vielleicht seinen Grund auch darin, daß von den verschiedensten Seiten die Äußerung fiel, man müsse abwarten, ob das Realgymnasium nach Errichtung der Oberrealschulen noch lebensfähig sein werde. Selbst die Herren Geiger und Casselmann teilten diese Bedenken, und der Justizminister v. Miltner erklärte sich gegen die Zulassung der Realgymnasiasten zu den juristischen Prüfungen, weil es leicht dahin kommen könne, daß sich das Realgymnasium neben dem Gymnasium und der Oberrealschule auf die Dauer nicht zu halten vermöge. Daß über das Realgymnasium, diese „von Anfang an unglückliche Schöpfung“, von gegnerischer Seite so ungünstig wie nur möglich geurteilt wurde, wird man begreiflich finden; aber selbst Herr Dr. Geiger meinte, das Realgymnasium biete im Lateinischen auf der einen Seite zu viel, auf der andern zu wenig. „Es bietet zu viel, wenn es sich nur um praktische Vorkenntnisse im Lateinischen handelt, die für gewisse Berufe mancher Kreise notwendig erscheinen; es bietet zu wenig, wenn wir das Latein als allgemeines Bildungselement gefaßt wissen wollen.“ Sollte diese Auffassung wirklich zutreffend sein? Ich kenne die bayerischen Realgymnasien nicht aus eigener Anschauung; aber ihr Lehrplan weist 60 Lateinstunden auf, weit mehr als derjenige aller anderen Realgymnasien mit der einzigen Ausnahme der württembergischen. Aber ich sollte meinen, auch die lateinischen Leistungen unserer preußischen Realgymnasien sind solche, daß die Erlernung der lateinischen Sprache sehr wohl als allgemeines Bildungselement betrachtet werden kann. Dieses Urteil gilt vor allem für die Reformschulen. Wie man aber in der bayerischen Kammer über diese Schulen denkt, das beweist die Äußerung eines Abgeordneten, der im Finanzausschuß erklärte, man könne in dem Reformgymnasium nur „einen orientalischen Versuchsballon sehen, der keinen andern Zweck habe, als die Aufmerksamkeit von der eigentlich brennenden Frage abzulenken“! Wenn dieses Urteil auch unwidersprochen geblieben zu sein scheint, so nehme ich doch zur Ehre der bayerischen Kammer an, daß es vereinzelt bleiben wird. Einen Versuch mit der Reformschule will ja auch Bayern jetzt machen: ein Reformrealgymnasium soll in Nürnberg erstehen. Hoffentlich findet dieses Beispiel bald anderwärts Nachahmung.

Um vollständig zu sein, möchte ich nicht unterlassen zu bemerken, daß das bayerische Staatsministerium, wenn es sich auch einer Erweiterung

der Berechtigungen der Realanstalten gegenüber ablehnend verhält, dennoch durch Entschließung vom 24. April d. J. verordnet hat, daß alle Studierenden — auch die weiblichen — zur Immatrikulation an den bayerischen Universitäten zugelassen werden, die den Nachweis ihrer wissenschaftlichen Vorbildung durch Vorlegung des Reifezeugnisses eines Gymnasiums, Realgymnasiums oder einer Oberrealschule erbringen. Damit hören wenigstens endlich die Vexationen auf, über die in den letzten Jahren mit Recht so lebhaft geklagt wurde.

Auch der braunschweigische Landtag hat sich — in seiner Sitzung vom 16. März d. J. — mit Fragen des höheren Unterrichts beschäftigt. Die Debatte knüpfte an eine Petition des Vereins für Schulreform in Braunschweig an, die die Gleichberechtigung aller neunstufigen höheren Lehranstalten forderte, erstreckte sich aber auch auf andere Fragen, die damit im Zusammenhang stehen: die Frage der Errichtung von Oberrealschulen und Reformschulen. Auch in Braunschweig überwiegt, wie der Abgeordnete Kleye ausführte, der gymnasiale Unterricht, obwohl 93 Proz. der Bevölkerung den erwerbenden Ständen angehören. „In gewisser Weise steht der Staat mitleidlos den Bildungsbedürfnissen dieser Stände gegenüber; einseitig tritt er für das humanistische Gymnasium ein.“ Auch der Abgeordnete Bach, der selbst Oberlehrer an einem Gymnasium ist und über die Realgymnasien recht ungünstig urteilt, erkannte das Bedürfnis nach Realanstalten als berechtigt an. Aber der Minister verhielt sich, wenn nicht ablehnend, so doch sehr zurückhaltend. Zwar erklärte er, daß Braunschweig im Bundesrate seine Stimme zu Gunsten der Zulassung der Oberrealschüler zu den medizinischen Studien abgeben werde; aber von einer Zulassung derselben zur Jurisprudenz, die auch der Abgeordnete Oberbürgermeister Retemeyer gefordert hatte, wollte er nichts wissen und berief sich auf das ablehnende Votum der juristischen Prüfungskommission, dem die Spitzen der braunschweigischen Justiz zustimmten. Ja, er meinte, es sei doch fraglich, ob der Zustand, der jetzt in Preußen herrsche, ein dauernder sein werde, und darum müsse man, „bei dem ernsten Hintergrund der Sache“, die weitere Entwickelung abwarten. Abgeordneter Kleye hatte die Umwandlung einiger Gymnasien — das kleine Braunschweig hat deren acht — in Oberreal- oder Reformschulen gefordert. Auch dieser Forderung stand der Unterrichtsminister skeptisch gegenüber, wenngleich er zugab, daß „möglicherweise“ die Weiterentwickelung eine solche Umwandlung mit sich bringen werde. Wenn so die Verhandlungen des braunschweigischen Landtages im allgemeinen auch ein negatives Ergebnis hatten, so sind sie dennoch nicht vergeblich gewesen, und man muß den Männern Dank wissen, die einer Modernisierung des braunschweigischen höheren Schulwesens so lebhaft und entschieden das Wort geredet haben. Die Petition des Vereins für Schulreform wurde übrigens der Regierung zur Berücksichtigung überwiesen.

Ich möchte endlich noch ein paar Worte über die Verhandlungen sagen, die im Landesausschuß von Elsaß-Lothringen in diesem Jahre gepflogen wurden. Elsaß-Lothringen hat sich bekanntlich schon im vorigen Jahre auf den Boden der preußischen Schulreform gestellt und die Gleichberechtigung aller höheren Lehranstalten grundsätzlich anerkannt; auch sind die Schwierigkeiten beseitigt, die der Begründung von Realgymnasien

bislang im Wege standen. Die Frage der Schulreform ist in Elsaß-Lothringen also im wesentlichen gelöst. Die Debatte wandte sich daher auch einem andern Gegenstande zu, der nicht minder allgemeines Interesse erweckt. Der Abgeordnete Goetz suchte an der Hand eines reichhaltigen statistischen Materials den Nachweis zu erbringen, daß das Niveau der reichsländischen höheren Schulen im Sinken begriffen sei. Er begründete diese Behauptung insbesondere mit dem Nachweis, daß von 7492 wissenschaftlichen Unterrichtsstunden (pro Woche) 5028 = 69,6 Proz. von Oberlehrern, von Hilfslehrern und Probanden 1741 = 20 Proz., von „Reallehrern" (seminarisch gebildeten Lehrern mit besonderer Qualifikation) und Elementarlehrern 723 = 10 Proz. erteilt würden, demnach 30,4 Proz. des gesamten wissenschaftlichen Unterrichts nicht in den Händen der Oberlehrer lägen, während in Preußen die Verhältnisse weit günstiger seien. Unter anderm behauptete der Redner, daß am 1. Oktober 1905 von 44 Probanden 42 vollbeschäftigt und 16 Klassenlehrer gewesen seien. Er schrieb diese anormalen Verhältnisse der Landflucht zu, über die seit Jahren in den Reichslanden lebhaft geklagt werde, wenn sie im letzten Jahre auch erfreulicherweise nachgelassen habe. Ich stehe den reichsländischen Schulverhältnissen fern. Aber ich möchte doch feststellen, daß ähnliche Klagen, wie sie der Abgeordnete Goetz im Landesausschuß vorbrachte, mir persönlich seit Jahren von reichsländischen Kollegen berichtet worden sind. Die Landflucht hatte meines Erachtens ihren Hauptgrund in der Tatsache, daß unsere reichsländischen Kollegen bis vor kurzem weit schlechter gestellt waren als die preußischen Oberlehrer, was bei den teueren Lebensverhältnissen in den Reichslanden um so mehr ins Gewicht fiel. Dank der Initiative unseres obersten Reichsbeamten, dem ich persönlich über diese beklagenswerten Verhältnisse zu berichten die Ehre hatte, sind die reichsländischen Oberlehrer nunmehr den preußischen in der Besoldung völlig gleichgestellt; nur die Frage des Wohnungsgeldzuschusses harrt noch einer befriedigenden Lösung. Ebenso lassen die Besoldungsverhältnisse der Direktoren noch zu wünschen übrig. Immerhin scheint die Wirkung jenes erfreulichen Vorgehens des Reichskanzlers nicht ausgeblieben zu sein, da die Landflucht tatsächlich nachgelassen hat. Es war natürlich, daß der Vertreter der reichsländischen Schulbehörde, Herr Ministerialrat Albrecht, die Behauptung des Abgeordneten Goetz aufs lebhafteste bestritt. Aber die von diesem vorgetragene Statistik mußte er im wesentlichen als richtig anerkennen und zugeben, daß das Verhältnis zwischen etatmäßig angestellten Lehrern und wissenschaftlichen Hilfslehrern ein ungünstiges sei. Auch ist seine Behauptung, es komme nicht auf die Äußerlichkeit etatmäßiger Anstellung, sondern auf den inneren wissenschaftlichen Wert an, im höchsten Grade anfechtbar, denn daß Hilfslehrer und zumal Probanden noch jeder Erfahrung im Unterrichte entbehren, kann ernstlich nicht bestritten werden. Auch in Preußen besteht jetzt eine ähnliche Gefahr wie in den Reichslanden; denn auch bei uns werden zahlreiche Probanden und sogar Seminaristen — das Seminarjahr kennt man in den Reichslanden nicht, und Herr Albrecht will von seiner Einführung nichts wissen — bei der leider immer noch herrschenden Lehrernot voll beschäftigt, was weder der Ausbildung dieser jungen Kollegen noch dem Unterricht selbst zuträglich sein kann. In jedem Falle hat sich der Abgeordnete Goetz ein wirkliches

Verdienst erworben, indem er auf einen wunden Punkt hinwies, den auch die Schulbehörde nicht zu leugnen vermag und dessen baldige Beseitigung im wohlverstandenen Interesse einer gesunden Entwickelung des höheren Schulwesens in Elsaß-Lothringen nur zu wünschen ist.

Alles in allem gewinnt man auch aus den diesjährigen parlamentarischen Verhandlungen den erfreulichen Eindruck, daß der höhere Unterricht in Deutschland auf der Bahn des Fortschritts, die ihm Preußen gewiesen hat, rüstig fortschreitet und seiner Bestimmung, der allgemeinen Kulturentwickelung zu folgen und ihren Bedürfnissen Rechnung zu tragen, im neuen Jahrhundert mehr als im alten gerecht zu werden bestrebt ist.

---

2. Pädagogisches auf der Dresdener Ausstellung.

Von Dr. **Hans Schmidkunz** (Berlin-Halensee).

Es ist eine auffallende und anscheinend doch noch zu wenig beachtete Erscheinung, daß auf den umfassenden Ausstellungen der letzten Jahre die pädagogischen Bestandteile sich mehren und mit viel Wertvollem hervortreten. Besonders charakteristisch ist es, daß man dabei begreiflicherweise die Pädagogik in einem weiteren Umfange kennen lernt, als es sonst gewöhnlich geschieht. Allerdings könnten wir auch ohne solche Anregungen genug Gelegenheit haben, den weiten Umfang der Pädagogik überhaupt einzusehen und zu würdigen. Sie besteht ja nicht bloß aus dem elementaren Schulunterricht und etwa noch dem Gymnasialunterricht, sondern spannt sich auf der einen Seite bis zu den höchsten Stufen der Wissenschafts- und Kunstbildung, auf einer anderen Seite bis hinein in das kleinste gewerbliche Fachschulwesen, und wieder auf einer anderen Seite weiter bis zu all den Veranstaltungen, welche der öffentlichen Belehrung, dem Volksbildungswesen im umfassendsten Sinne des Wortes dienen.

Jene Ausstellungen eröffnen uns in ihren pädagogischen Abteilungen ganz besonders den Blick für die Pädagogik der bildenden Künste. Und zwar handelt es sich nicht bloß um die Versuche, die Allgemeinbildung unserer gewöhnlichen Schulen durch ein Verständnis für Kunstdinge zu ergänzen, sondern vielmehr um die Heranbildung der eigentlichen Künstler sowie derjenigen Industriellen und Handwerker, welche auf dem Gebiete der sogenannten angewandten Künste zu arbeiten haben.

Immerhin kostet es für den durchschnittlichen Vertreter der Pädagogik einige Besinnung, daß er die Zugehörigkeit dieser Dinge zu seinem Gesamtgebiet anerkenne. Streng nach den Standpunkten der Herbartschen und Zillerschen Schule gehört die sogenannte Fachbildung nicht eigentlich zur Pädagogik, als nicht erzieherisch im engeren Sinne des Wortes. Wenn wir hier diese Schwierigkeit nicht prinzipiell erledigen wollen, so müssen wir doch auf die Tatsache aufmerksam machen, daß so vieles, was wir aus der sonst anerkannten Pädagogik lernen, sich in diesen neuen Gebieten wiederfindet. Es gehört zu den interessantesten Überraschungen, auf einer solchen Ausstellung irgend einem didaktischen Momente zu begegnen, mit dem man bereits sonst vertraut ist; beispielsweise dem Kunstgriffe der

„Trennung der Schwierigkeiten". Wohin also mit diesen Dingen, wenn nicht doch, nach Umfang und Inhalt, in die Pädagogik schlechtweg?!

Dazu kommt, daß sich in den letzten Jahren die Literatur über diese Gebiete, also zumal über das Fachschulwesen, mehrt. An Jahresberichten und Prospekten, in denen manchmal ganz wertvolle und weitreichende Einzelheiten stecken, ist natürlich seitens dieser Schulen kein Mangel. Auf die jüngst veröffentlichten „Nachrichten über die preußischen Kunstgewerbeschulen" kommen wir noch unten näher zu sprechen. Sodann aber sei auf die mannigfachen Beiträge aufmerksam gemacht, welche sich für die Pädagogik in den Fachblättern der Gewerbe, Kunstgewerbe und nicht zuletzt der Künste engeren Sinnes finden. Beispielsweise schlagen wir in der „Deutschen Tapezierer-Zeitung" (Berlin, Verlag Berg und Schoch) das Heft 13 des XXIV. Jahrganges, vom 1. Juli 1906, S. 615, auf und finden einen Artikel: „Der Lehrmeister als Erzieher", von E. Schwartz (Lübeck). Hier hören wir zu unserer Freude, daß der Meister bei der Ausbildung seines Lehrlings zum tüchtigen Handwerker auch nicht weniger die Pflicht übernommen hat, seinen Zögling zu einem brauchbaren Gliede der besseren Gesellschaft zu erziehen „und ihn zu veredeln zu der Erkenntnis seiner Würde als Mensch. Wir sind somit als ehrbare Handwerksmeister in jeder Beziehung dazu bestimmt, auch über die Erziehung unserer Lehrlinge strenge zu wachen und voll und ganz die Stelle der Eltern zu übernehmen". Dann wird der alte Handwerksspruch: „Gleich beim Zuschnitt aufpassen!" auf die Behandlung des Lehrlings angewendet. Wer es zuerst gleich beim Anlernen desselben verderbe, könne das Verpfuschte später sehr schwer wieder bessermachen. Endlich heben wir noch hervor, daß auch hier „Achtung und Liebe" als zwei Hauptfaktoren auftreten, „die bei der Erziehung streng beachtet und auseinandergehalten werden müssen. Regen und Sonnenschein, beide sind in der erforderlichen Menge zur bestimmten Zeit für die gesunde Entwickelung des Baumes unbedingt erforderlich". So sei es auch beim jungen Menschen: Liebe und Strenge seien die beiden Hauptwerkzeuge für eine wirklich ersprießliche Erziehungsmethode, wenngleich recht gefährliche Werkzeuge, „mit denen viel ruiniert werden kann". „Beides richtig abgemessen zu seiner Zeit austeilen, das ist die wichtige Aufgabe des Erziehers." Und so weiter.

Selbst die neue Bewegung des „Heimatschutzes" ist nicht ohne Bedeutung für diese weiteren Gebiete der Pädagogik. An derartige Ausstellungsdinge knüpft der „Ausschuß zur Pflege heimatlicher Kunst und Bauweise" an als Vertreter des Bundes, der jenen Namen trägt. Sein Prospekt (Dresden N., Klarastraße 8) ist in diesem Sinne gehalten und betont dabei auch den Wert eines derartigen Interesses für die Bauweise von ländlichen Schulbauten und dergl. mehr.

Die vorjährige Weltausstellung der Stadt Lüttich in Belgien (an der Maas) hat ganz besonders viel Pädagogisches gezeigt, teils aus den verschiedentlichen Stufen des gewöhnlichen Schulwesens einschließlich der Hochschulen, teils aus dem Gebiete des Fachschulwesens, zumal des künstlerischen; der Verfasser dieser Zeilen hatte die Genugtuung, die Öffentlichkeit mit einem Berichte darüber bekannt machen zu können. In diesem Jahre scheint die Nürnberger Ausstellung ebenfalls der Pädagogik wertvolle Materialien zuzuführen. Wir entnehmen dem Eigenberichte der

„Täglichen Rundschau" (Unterhaltungsbeilage Nr. 150 vom 29. Juni 1906) Mitteilungen insbesondere über die Staatsausstellung innerhalb jener Exposition. Dieser Ausstellungsteil umfaßt 32 Räume und besitzt auch einen eigenen umfangreichen Sonderkatalog. Dabei scheint nun das, was die Unterrichtsverwaltung des bayerischen Staates ausstellt, unser Interesse ganz besonders zu verdienen. Eine eigene Auskunftsstelle sei zur Abgabe von Jahresberichten der Lehranstalten usw. eingerichtet. Man lerne den gegenwärtigen Stand des bayerischen Unterrichtswesens kennen, wenn auch noch in beschränkter Weise. Doch fehle nichts weder vom technischen, noch vom realistischen, noch vom gewerblichen, noch vom kunstgewerblichen Unterrichtswesen. Diese einzelnen Zweige treten als geschlossene Gebilde auf, mit Arbeiten nicht der einzelnen Schüler, sondern der Schulen. Voran stehe die Technische Hochschule, und zwar auch durch die, auf der Ausstellung sonst ebenfalls häufigen, Modelle ihrer baulichen Gestaltung. Sie gebe durch bildliche Darstellungen ein Bild ihrer Lehr- und Forscherarbeit. Außerdem lerne man die Kunstgewerbeschule und die Akademie für Landwirtschaft und Brauerei zu Weihenstephan kennen. Daran schließe sich eine Reihe von kunstgewerblichen und sonstigen Fachschulen, die den Eindruck eines genügenden Nachwuchses für das bayerische Kunstgewerbe mache. Auch die Schulen für Nichtvollsinnige, sowie (durch Zeichenarbeiten) die Realgymnasien werden erwähnt; und schließlich hören wir sogar von lehrhaften Zügen der Ausstellung des Kriegsministeriums.

Wohl das Interessanteste, was wir an Ausstellungspädagogik der letzten Zeit zu verzeichnen haben, bietet sich auf der jetzigen „Dritten Deutschen Kunstgewerbeausstellung in Dresden 1906" dar. Diese Ausstellung erfreut schon durch die Vernünftigkeit und Umsichtigkeit der Gesamtanlage (leider ist gleiches nicht auch von dem Verhalten gegen die Presse zu sagen: der Verfasser dieses erhielt auf sein Ersuchen um eine Pressekarte nicht einmal eine Antwort, obwohl er seit Jahren auch speziell im Dienste der Ausstellungsreferate steht).

Es würde ein unbilliger Vorwurf sein, wenn man uns eines willkürlichen Erweiterns der Pädagogik beschuldigte. Wir müssen es in die Interessen dieser hineinrechnen, daß Ausstellungen allein schon etwas Lehrhaftes haben und darum jenen Interessen bereits nicht mehr ferne stehen. Ganz besonders trifft dies zu, wenn irgend eine Sammlung (und in neuerer Zeit leisten namentlich Museen darin nicht wenig) sich den Besuchern gegenüber nicht bloß mit einem die ausgestellten Objekte trocken verzeichnenden Kataloge begnügt, sondern uns durch einen „catalogue raisonné" erfreut. Einen solchen aufschlußreichen Katalog gibt nun auch die Dresdener Ausstellung ihrem Publikum an die Hand (um den für ein umfangreiches illustriertes Buch geringen Preis von 1,50 Mk.). Manche Erörterungen dieses Kataloges kann auch der Pädagogiker gut brauchen.

Wiederum ist es keine Überschreitung der pädagogischen Grenzen, wenn wir vor dem Kennenlernen der in engerem Sinne pädagogischen Objekte einen Blick auf diejenige Abteilung der Ausstellung zu Dresden werfen, die als „Volkskunst" zu bezeichnen ist (Raum 143 bis 157). Denn die Pädagogik betont mit vollem Recht (oder sollte noch mehr betonen) den Wert eines Heimes für das zu erziehende und zu unterrichtende Kind. Wenn immer mehr die Bemühungen anwachsen, die Schule dem Kinde familiär

zu gestalten und es durch sie an das eigene Heim zu erinnern: dann darf erst recht nicht der pädagogische Wert des Hauses vergessen oder vernachlässigt werden. Diese anscheinende Trivialität gewinnt gerade auf jener Ausstellung einen besonderen Inhalt. Denn dort herrscht die Gekünsteltheit in dem Herstellen von Wohnräumen (worüber hier keine nähere Kritik zu geben ist, zumal der Verfasser sich darüber anderswo ausspricht) so sehr vor, daß man sich fragen muß, ob dadurch nicht auch für unsere Kinder ein stets wachsender Mangel an Heimgefühl bevorsteht. Unsere Zeit scheint, wenn man nach solchen Symptomen urteilen soll, immer mehr den Sinn für das naturgemäße Werden und für das Hineinreifen in Zeit und Ewigkeit zu verlieren, zugunsten der künstlichen Mache und der Augenblicksfertigkeit. Ich würde mein Kind schlecht erziehen, wenn ich ihm etwa in einem unserer kunstgewerblichen Salons oder dergl., oder durch Bestellung bei einem bekannten Innenkünstler, ein Kinderzimmer kaufte, von jener Kunstkonfektion, wie sie jetzt üblich ist. Eine solche Einrichtung muß entweder bleiben, wie sie ist — dann lebt das Kind in einer ihm aufgezwungenen Welt; oder die Einrichtung muß nach dem Bedarfe des Benutzers verändert, vielleicht mehrmals verändert werden — dann ist wieder ein böses Beispiel von Eingriff in Künstlerrechte gegeben.

Das sagen wir angesichts der vielen vielbewunderten Wohnräume auf der Dresdener Ausstellung. Das sagen wir aber nicht angesichts der Räume und Raumteile, welche wir dort in der „Volkskunst“ kennen lernen. Das sind wirkliche Heime. In sie wird man so hineingeboren, wie man überhaupt in seine Kultur hineingeboren wird: in ihnen lebt man zwar nicht sehr individuell, da das „Volk“ dafür eine zu gleichförmige Kultur besitzt; doch in ihnen lebt man als Bestandteil einer wirklichen Kultur, als etwas, das zur Wohnung intim gehört und zu dem die Wohnung intim gehört; und hier ist man nicht Sklave der in Zeitungen gelobten Ausstattungen und einer rationalistischen Kunstmache, sondern eigener Herr, aber einwachsend in ein natürliches Sein und Werden. Bekommt das Kind bei Zeiten einen solchen Sinn durch seine tägliche Umgebung eingeprägt, dann ist ihm pädagogisch mehr genützt als durch so und so viele Unterrichtsstoffe und Methoden und Aquarien.

In der Abteilung C der Gebäude für Arbeiterwohlfahrt hat der uns bereits bekannte Ausschuß zur Pflege heimatlicher Kunst usw. eine sympathische Gebäudegruppe hergestellt, gruppiert um einen Dorfplatz. Von diesem aus fällt der Blick hauptsächlich auf ein kleines, mehrteiliges Gebäude mit Uhrturm, das wir an einigen äußeren Zeichen rasch als eine Dorfschule erkennen. Dieses Gebäude ist aber nicht bloß eine künstlerische Demonstration, sondern eine Arbeit aus dem realen Leben, Eigentum der Oberlausitzer Gemeinde Neu-Eibau, die es also für sich benutzen wird. Entworfen und ausgeführt ist es, abgesehen von zahlreichen industriellen Mitarbeitern, von dem Dresdener Architekten E. Kuehn, demselben, der auf dem künstlichen Friedhofe der Ausstellung ein sinniges Kindergrab, dann in der Kirchenkunst eine Sakristei entworfen hat und im übrigen durch seine Einfamilienhäuser in der Umgebung Dresdens bekannt ist. Natürlich steht das Gebäude nicht etwa symmetrisch in der Mitte einer Platzseite; vielmehr müssen wir in einer Ecke an einem Seitenflügel vorbei den etwas zurückgestellten Eingang in einer Vorhalle suchen. Dazu kommt noch, daß

wir in der Nähe dieses Einganges einen Lageplan des Dorfes finden, dessen naturgemäße Straßenzüge den Freund einer richtigen Bebauungsweise interessieren.

Das Haus ist von außen mehrfarbig, mit Bevorzugung des Bräunlichen, der rechte Flügel gelblich, alles ohne schreiende Töne. Die Fenster und Türen sind sehr klein, ausgenommen die ganz großen Fenster rückwärts, welche dem Schulzimmer freiestes Licht zuführen. Die holzumrahmte Eingangstür ist in reizvoller und ausdrucksvoller Weise von dekorativen Gebilden umgeben. Sie führt in einen Querkorridor, in welchem sich vor uns naturgeschichtliche Sammlungen hinter Glastüren befinden. Diese Schränke haben rückwärts massive Türen, die in das Klassenzimmer selber hineinreichen und Ausschnitte tragen, in welche Lithographien und dergl. gesteckt werden können.

Das Klassenzimmer ist in der Farbe beherrscht durch das Blau der Wände und das Gelb der Holzobjekte. Die Bänke zeigen verschiedentliche Systeme, mit klappbarem Sitz, ohne Schwelle und, soviel ich sah, fast ausnahmslos ohne Minusdistanz; die Platten sind mehrfach beweglich. Eine an der Wand angebrachte Skala für Schülergrößen, 100 bis 180 cm, verweist auf sieben Nummern für Schulbänke. Dann sehen wir hübsche Aquarien und dergl., mehrere gut angebrachte schwarze Tafeln, und an der Decke die Malerei eines Storches mit Windrose.

Abgesehen von sonstigen Nebenräumen gibt es noch ein zweites Klassenzimmer, das derzeit für eine Ausstellung von Modellen ländlicher Schulbauten benutzt wird. Wir finden hier, außer einzelnen Entwürfen meist hervorragender Architekten (voran der große Schulbaukünstler Th. Fischer-Stuttgart), zehn Baumodelle, unter der Ägide des Unterrichtsministeriums und einiger Schulinspektionen. Die einzelnen Stücke sind trotz des ausführlichen Kataloges schwer zu identifizieren. Indessen merken wir bald, wie sehr hier die Tendenz gewaltet hat, dem Schüler das Haus des Unterrichtes zu einem neuen Heime zu machen, insbesondere durch Anpassung an die ländliche Umgebung. Als gemeinsame Eigentümlichkeit aller dieser Modelle, einschließlich des sie umschließenden Hauses selber, fällt sofort ein Zug ins Breite auf, im Gegensatze zu den kaminartig hochgehenden Schulhäusern, die man sonst zu sehen bekommt. Zu diesem Zug ins Breite gehört nun weiterhin der Zug nach dem Gruppenbau statt eines Zellenbaues. In diesem Sinne ragen besonders die Entwürfe des Dresdener Architekten A. Grothe hervor, bei denen zwei bis vier Lehrzimmer, Wohnflügel usw. in hübsche Gruppen zusammengefaßt werden.

Auch unser Schulhaus ist ein solcher Gruppenbau. Der rechte Flügel bildet die Wohnung für den verheirateten Lehrer und für den unverheirateten Hilfslehrer, letztere neben einem Sitzungszimmer für Gemeindezwecke und sonstigem den ersten Stock einnehmend. Dabei war natürlich möglichste Billigkeit notwendig.

Die preußischen Schulen des gewerblichen und Kunstgebietes nähren unser Interesse an diesem Gebiet auch durch mehrfache kleine Veröffentlichungen, die teils auf der Ausstellung in die Hand gegeben, teils von den Direktionen auf Wunsch übersendet werden. Voran steht hier ein Büchlein: „Nachrichten über die preußischen Kunstgewerbeschulen. Zusammengestellt gelegentlich der mit der dritten Deutschen Kunstgewerbeausstellung in

Dresden 1906 verbundenen Ausstellung preußischer Kunstgewerbeschulen. Königl. preußisches Ministerium für Handel und Gewerbe, Berlin." (150 Seiten Oktav; wird anscheinend an Interessenten kostenlos abgegeben.)

Wenn ich derartige Berichte und Erörterungen verfasse, ist es mir immer, als riefe mir ein orthodoxer Anhänger von Herbart und Ziller zu: „Aber das ist ja eine Täuschung, daß Sie dies als Pädagogik ausgeben; das ist etwas ganz anderes, das ist Fachschulwesen und hat weder als solches, noch auch als Berufsschulwesen mit der wirklichen, d. h. erziehenden Pädagogik etwas zu tun, untersteht nicht einmal dem Unterrichts-, sondern anderen Ministerien!" Der aufmerksame Leser von T. Ziller kann leicht bemerken, daß des Meisters eigene Hand anfängt zu zittern, sobald er von dem Ausschlusse der Fachschulen schreibt. Interessant würde es sein, wenn wir ihn selber bei der Lektüre der Veröffentlichungen dieser Schulen beobachten könnten. Wohin mit diesem ganzen Gedankenmaterial, wenn nicht in die Pädagogik? Soll das wirklich keine Erziehung sein, was da an blühendem und glühendem Streben aufgeboten wird? Wenn da nicht nur die sittlichen Anforderungen an die Schüler, sondern auch die Bekenntnisse von den erzieherischen Zielen der Schulen immer wiederkehren: soll das alles Mißbrauch der Terminologie sein?!

Dazu kommt noch, daß jenes Streben sich auch in Nebendingen reichlich bestätigt. Wie viel Schätze an Bibliothekarischem und Archivalischem mögen nicht schon in diesen doch meist ganz jungen Schulen aufgehäuft sein! Die zu Iserlohn hat auf 22 Fachzeitschriften, darunter 4 fremdsprachige, abonniert, zu denen noch ein paar geschenkte Journale kommen. Die Flensburger und andere benutzen die Bibliothek der am Ort befindlichen Kunstgewerbemuseen; die Hanauer hat bereits viele tausend Nummern beisammen und gibt ihr „Verzeichnis der Bücher- und Vorlagensammlung der Bibliothek" um 1,50 Mk. ab, wozu noch ein reichhaltiges Museum kommt, das unter anderem mehrere tausend alte Urkundensiegelformen besitzt.

Im Mittelpunkte des Ensembles der Dresdener Ausstellung stehen mehrere Räume für kirchliche Kunst. Uns interessiert daran nur weniges. Es ist merkwürdig, daß das Lehrhafte der Kirche in diesen nicht eben ärmlich ausgestatteten Räumen so wenig hervortritt, während es doch, wenn auch in epischer oder lyrischer Formung, noch manche Arbeitsmotive darbieten könnte. Zu der kirchlichen Kunst wird dort auch eine „Vortragshalle (für Erbauungen, Kongresse, Versammlungen)" von A. Altherr-Elberfeld gerechnet. Dieser Raum (7) sei „aus dem neuzeitlichen Bedürfnis herausgewachsen, einen Saal für Erbauung, Unterricht, Vorträge und Kongresse zu schaffen. Der Raum soll in erster Linie die Zusammengehörigkeit seiner Besucher betonen und wohnlich berühren". Die Linienführung soll, wie es hier etwas weitgehend heißt, „symbolisch das Wachsen und Streben andeuten". Daß sie geeignet ist, ein Gefühl der Konzentrierung zu erwecken, mag diesem interessanten Versuch umsomehr zugestanden werden, als sich ja schließlich alle vernünftigen Bestrebungen zur sogenannten Volkspädagogik lebhaft begrüßen lassen.

III. Sprechsaal.

Die Erziehungsschule.

Von Professor O. **Presler** in Hannover.

Unter diesem Titel[1]) hat Dr. E. Kapff, der nach erfolgreicher Tätigkeit an der Kolonialschule in Witzenhausen a. W. die Gründung und Leitung der jetzt in außerordentlicher Blüte stehenden Nationalschule in Wertheim a. T. übernahm, seinen Gedanken und Meinungen Ausdruck gegeben, die er über unser gegenwärtiges und zukünftiges Schulwesen hat. Nach seiner Ansicht wird keine der jetzigen Lehranstalten, selbst nicht das Reformrealgymnasium und die Oberrealschule, das erfüllen können, was die kommende Zeit fordern wird, selbst dann, wenn die Reform des höheren Schulwesens weiter fortgesetzt wird. Die jetzige höhere Schule nennt er „Lernschule", während die neue Zukunftsschule eine Erziehungsschule auf Grund des Arbeitsprinzips, d. h. verbunden mit körperlicher Arbeit, sein soll. Die alte höhere Schule hat zwar, das gesteht er zu, die Aufgabe, welche die Entwickelungsgeschichte unseres Volkes ihr gestellt hat, ehrenvoll gelöst. Aber sie spielt innerhalb des gegenwärtigen Kulturlebens dieselbe Rolle, wie eine alte Muskete mit Steinschloß in einem modernen Arsenal. Ihr Grundfehler beruht auf der falschen Voraussetzung, daß das Haus die Erziehungsarbeit am Zögling vornehme, während sie selbst nur mit seiner intellektuellen Ausbildung und der damit notwendig verbundenen Regierung zu tun habe. Nur ein Blinder könne sich der Tatsache verschließen, daß die heutige Jugend und ganz besonders die der Großstadt überhaupt nicht mehr erzogen wird. Nur die Erziehungsschule kann hier rettend eingreifen. Die Erziehungsschule muß mehr Privatschule sein. Aber nicht die englischen Privatschulen wie Eton, Harrow, Westminster, Winchester und Rugby passen für die deutschen Verhältnisse, sondern Halbinternate in den Gartenvierteln der großen Städte; ihre Zukunft ist aber immerhin nur dann gesichert, wenn ihre Organisation und Verwaltung privaten Fachleuten überlassen wird, der Staat dagegen neben der erforderlichen Aufsicht ihnen eine starke moralische und womöglich auch finanzielle Unterstützung zuwendet, und außerdem in vielen Fällen die Kommunen und, nicht zuletzt, Vereine von Freunden des vaterländischen Erziehungswesens sich in den Dienst der Sache stellen. Sie sollen erbaut werden an der Peripherie großer Städte, aber nicht da, wo die letzten Kaminschlote und Zinsblöcke als Wahrzeichen des Maschinenzeitalters in das platte Land hereinragen, sondern dort, wo waldige Höhen oder grüne Rasenflächen und Gärten sie begrenzen und meist schon schmucke Villen aus den Baumgipfeln hervorlugen. Wo möglich, werden die Lehrer mit ihren Familien sich an der für diesen Zweck ausgewählten Stätte gleich zu Anfang an ansiedeln; anderenfalls genügt für den Beginn ein Schulgebäude, dem sich jederzeit weitere Bauten angliedern lassen, und die Wohnung für den Leiter der Anstalt, der dann zugleich die Besorgung der Mittagskost übernimmt. Für Spielplatz und Schulgarten muß ausgiebiger Raum vor-

[1]) Verlag von Julius Hoffmann, Stuttgart.

handen sein. Auch gesonderte Räumlichkeiten für den gesamten Unterricht in einem Teile der sogenannten technischen Fächer, wie Zeichnen, Modellieren, Handfertigkeit, sollten gleich von Anfang an beschafft werden.

Die Schüler, die in der Stadt selbst wohnen, fahren morgens nach der Schule und erhalten im Laufe des Vormittages den theoretischen bzw. wissenschaftlichen Unterricht. Sodann findet eine gemeinsame Mahlzeit statt, worauf nach einer längeren Erholungspause nachmittags der Unterricht in den technischen Fächern fortgesetzt wird. Außerdem wird während der Mahlzeit fremdsprachliche Konversation geübt und ist auch noch Gelegenheit zur Arbeit im Schulgarten, zum Turnen bzw. zu den Bewegungsspielen vorhanden. Nach nochmaliger Unterbrechung durch Einnahme eines Vespers versammeln sich dann zuletzt Lehrer und Schüler noch einmal zu kurzer Wiederholung des in der Vormittagsstunde durchgenommenen Pensums bzw. zur Kontrolle der schwächeren Schüler, ob sie das vormittags Behandelte genügend verstanden haben, in zwangloser Form, worauf die Hausaufgaben angefertigt werden. Damit ist die Tagesarbeit beendigt, und die Schüler gehören für den Rest des Tages ganz der Familie, zu der sie die Bahn zurückführt. Zwei Nachmittage sind schulfrei; an diesen Tagen kehren die Schüler schon mittags nach Hause zurück und erledigen dann ihre häuslichen Aufgaben, haben auch Gelegenheit, in der Stadt Privatunterricht in Musik oder dgl. zu nehmen. Für wissenschaftliche Exkursionen wird etwa alle zwei Wochen ein Nachmittag bestimmt. Soweit die äußere Organisation; Lehrplan und Unterrichtsmethode enthalten vielfach neue Gesichtspunkte.

Als Grundforderungen für jeden erziehlichen Unterricht werden bezeichnet:

1. Überwindung des Materialismus durch den Grundsatz der formenden Einwirkung auf die körperlichen und seelischen Organe des zu Erziehenden.

2. Berücksichtigung der biologischen Vorgänge in den Zöglingen im allgemeinen, Erforschung der natürlichen Anlagen durch Beobachtung und Experimente und demgemäße individualisierende erziehliche Behandlung im besonderen.

3. Anwendung der geeignetsten Lehrweise durch gleichmäßige Heranziehung der passiven und aktiven Unterrichtsmethode.

4. Erst in letzter Stelle ist einzuräumen die in der heutigen Lehrerschule an erster Stelle stehende Forderung der Vermittelung eines bestimmten Maßes von Wissen.

Die Erziehungsschule darf sich nicht damit bescheiden, die Schüler innerhalb der einzelnen Jahrgänge etwa nach den Rubriken: Fleiß und Unfleiß, Begabung und Dummheit, Artigkeit und Unartigkeit usw. zu klassifizieren. Jeder Erzieher hat vor allem einmal mit Hilfe der Beobachtung und von Experimenten, die sich ganz von selbst im Laufe des Unterrichtes ergeben, jeden einzelnen Schüler auf seine Gesamtveranlagung, nach allen seinen organischen Vorzügen und Schwächen hin, zu diagnostizieren. Das Gesamturteil der Lehrer der Anstalt wird dann für jeden einzelnen Fall ein maßgebendes Gesamtbild ermöglichen. Danach richtet sich das pädagogische Verhalten gegenüber dem Schüler. Von großer Wichtigkeit ist es z. B., ob dieser mehr die passive, reproduktive, rezeptive Veranlagung besitzt oder zur Produktion, Gestaltung, Formung hinneigt.

Die nach jener Richtung Veranlagten werden mehr Stoff in sich aufnehmen und verarbeiten, meist auch im mechanischen Auswendiglernen viel leisten können. Aus ihnen holt sich das spätere Leben im günstigsten Falle die typischen „nützlichen Mitglieder der menschlichen Gesellschaft", die Arbeitskräfte. Problematischere Naturen sind die Vertreter der anderen Gattung; ihre besondere Gabe, das „Pfund", mit dem jeder zu wuchern hat, wird sie in gewisser Hinsicht einseitiger machen, jedenfalls zur skrupellosen Aufnahme beliebigen Bildungsstoffes und seiner Verarbeitung ungeschickter, wogegen sie dann da, wo ihnen Gelegenheit gegeben wird, mit ihren Gaben hervorzutreten, die anderen weit hinter sich lassen werden. Für die einen eignet sich mehr die passive, für die anderen mehr die aktive Erziehungsmethode; die letztere muß mehr zur Anwendung kommen, denn sie rüstet den Nachwuchs mit jenen Eigenschaften aus, die zur Weltherrschaft befähigen, denn es unterliegt sicherlich keinem Zweifel, daß unsere Mißerfolge in der Kolonialpolitik zum größten Teil auf die allzu passive Erziehungsmethode zurückzuführen sind.

In Beziehung auf den Lehrplan soll sich die so gekennzeichnete Erziehungsanstalt ziemlich nahe an das Reformrealgymnasium, verbunden mit Realschule (Warum nicht Oberrealschule? D. Red.), anschließen. Außer durch Turnen und Spielen soll aber durch Unterricht im Modellieren, durch Handfertigkeitsunterricht und durch Arbeiten im Schulgarten angenehme Abwechslung mit dem wissenschaftlichen Unterricht geboten werden. Auch die Pflege der Kunst und Musik soll gebührend berücksichtigt werden.

In Stuttgart wird die Errichtung einer Anstalt nach Dr. Kapffs Anschauungen für die Villenkolonie Degerloch geplant; möge die Anstalt blühen und gedeihen!

IV. Besprechungen[1]).

235. Just, Adolf. **Kehrt zur Natur zurück!** Fünfte wesentlich erweiterte Auflage. Mit 74 Abbild. Stapelburg-Harz. 700 S. 8°. 6 Mk.

Man ist jetzt allgemein tätig in reformerischer Hinsicht, namentlich was natürliche Lebens- und Heilweise angeht. Das vorliegende sehr schön ausgestattete Werk will ein Handbuch dafür sein, wie man die Menschen durch „Wasser, Licht, Luft, Erde, Früchte, wahres Christentum" zu gesunden und nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft macht. Mir scheint das Werk im ganzen gelungen, und es sollten es sich alle Pädagogen anschaffen, um auf der Höhe zu sein. Die Zukunft der Pädagogik wird ja doch wesentlich auf der besseren Ausbildung des Körpers beruhen müssen, den die alte (schlechte) Pädagogik bekanntlich als eine quantité négligeable angesehen hatte. Man merkt erst im Auslande, wie viel Schaden sie bei uns angerichtet hat, wenn man dort schöne und gesunde Körper sieht und hier mit unseren vergleicht. Mir sagte kürzlich ein bekannter Bildhauer, Professor Habich, man solle die Jugend nicht vor 17 Jahren in die Schule schicken. Das ist nun freilich übertrieben; aber ein Ästhetiker empfindet den schlechten Einfluß unserer pedantischen Schulmeisterei natürlich am deutlichsten.

Übrigens stimme ich nicht mit Just darin überein, daß die Krankheiten nur durch schlechte Nahrung entstehen: ich glaube, daß die Hauptursache psychische Defekte sind, Sorge, Kummer, Ärger, Furcht, Zorn usw. Erst bei einem also geschwächten Körper schadet die Zufuhr von Alkohol, Fleisch, Tabak usw.

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

---

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

236. **Vor den wirtschaftlichen Kampf gestellt.** Ein Preisausschreiben der „Gartenlaube". Leipzig, 1906. E. Keils Nachfolger. 288 S. 8°.

Dies interessante Buch verdankt seine Entstehung einem Preisausschreiben, das der Verlag der bekannten Wochenschrift veranstaltet hat, um Frauen und Jungfrauen, denen durch harte Not plötzlich der Kampf ums Dasein aufgezwungen war, zur Darstellung ihrer Erlebnisse zu veranlassen.

Um den ausgewählten Aufsätzen den Hauch der Ursprünglichkeit zu erhalten, hat man nur die notwendigsten Änderungen vorgenommen.

Sie sind meiner Ansicht nach inhaltlich und stilistisch sehr lesenswert und repräsentieren eine ganze Masse bester Pädagogik. Sie sollten deshalb besonders von jungen Mädchen eifrig studiert werden. Aber auch Männer können viel daraus lernen. Gerade solche wahren Geschichten sind ja so viel lehrreicher als die Dutzendromane, die Personen und Verhältnisse schildern, wie der Autor sie braucht. Man sollte ähnliche wahre Begebenheiten sammeln und veröffentlichen, auch aus anderen Kreisen. Sie böten gute Dokumente zur Zeitgeschichte. Wir hoffen, daß die Gartenlaube bald auch diesen Gedanken ausführen wird, damit alles pädagogisch irgendwie Wertvolle dem größeren Publikum nicht vorenthalten bleibe.

Darmstadt. **Dr. Grävell.**

237. Joachim, Hermann. **Geschichte der römischen Literatur.** Leipzig, 1905. G. J. Göschen.

Das Büchlein, das in dritter Auflage erscheint, enthält auf 195 Seiten einen sehr reichen Stoff und gibt allen, die sich über die wichtigsten Fragen der römischen Literatur belehren wollen, gewünschte Auskunft. Auch zu Schulzwecken wird es von vielen Lehrern mit Vorteil benutzt werden können. Die Perioden der römischen Literaturgeschichte werden richtig beleuchtet, die einzelnen Dichter und Schriftsteller in charakteristischer Weise vorgeführt. Das Bild Ciceros als einer sittlichen Persönlichkeit hätte vielleicht etwas wohlwollender, auch das des Horaz etwas freundlicher gezeichnet werden können. S. 25 würde ich statt praetor peregrinus den in der älteren Zeit wohl ausschließlich gebrauchten Titel inter peregrinos vorziehen. Die Schrift verdient Anerkennung und Empfehlung.

Kassel. **K. Endemann.**

238. Rebmann, E. **Der menschliche Körper, sein Bau und seine Tätigkeiten und Gesundheitslehre** von Dr. med. H. Seiler. 4. verbesserte Auflage. Leipzig, 1906. Göschen. 153 S. 8°. Mit 32 Abbildungen und 1 Tafel.

Das vorliegende Büchlein ist wie alle mir bekannten Bände der Sammlung Göschen eine gute volkstümliche Darstellung eines Wissenschaftsgebietes. In diesem Falle hätte die Darstellung vielleicht noch gewinnen können, wenn die beiden behandelten Gebiete, die Lehre vom menschlichen Körper und die Gesundheitslehre, miteinander verschmolzen wären. Daß die erste von einem Schulmann, die letzte von einem Arzt bearbeitet ist, kann sonst ja als vorteilhaft gelten; aber beides hätte trotzdem zu einem gemeinsamen Ganzen verarbeitet werden können. Eine solche Änderung wäre für eine Neuauflage zu empfehlen; dann würde das Buch in weiteren Kreisen noch vorteilhafter wirken können als bisher.

Perleberg. **Höck.**

239. Calderon de la Barca, P. **La Vida es Sueño.** Straßburg, 1906. J. H. Ed. Heitz (Heitz und Mündel). Preis 40 Pf.

Dies Heftchen ist das achte der „Bibliotheca Romanica", welche die Literatur aller romanischen Völker umfassen wird. Die „Sprache der Könige" ist mit dem edelsten Stück ihres edelsten Dichters vertreten, mit Calderons „Leben ein Traum", das leider auf unseren Bühnen so gut wie ausgestorben ist: weshalb, weiß jeder. Die Ausgabe gibt außer einer sehr knappen, aber schätzbaren Einleitung den Text in zierlicher Ausstattung und zwar kleinem, aber deutlichem Druck; sie ist durchaus zu loben. Daß Anmerkungen fehlen, ist zu bedauern, aber angesichts des ungemein niedrigen Preises wohl zu begreifen.

Wir wünschen dem verdienstvollen Unternehmen den besten Erfolg.

Berlin. **L. Freytag.**

240. Speckmann, Diedrich. **Heidjers Heimkehr.** Eine Erzählung aus der Lüneburger Heide. Berlin W 9. Martin Warneck. Preis 2 Mk. (gebd. 3 Mk.).

Warum muß der Verfasser (der im „Kürschner" von 1902 noch nicht steht, also noch nicht recht praktisch ist) sich im Titel vergreifen, wie es auch Adalbert Stifter zu seinem großen Schaden in seinen „Studien" tat? Ich rate ihm allen Ernstes, künftig auf seine Büchertitel mehr Gewicht zu legen, denn sie sind wirklich nicht gleichgültig. Wer kann sich bei „Heidjers Heimkehr" etwas denken?

Diesmal aber hat der Wert des Buches über den Titel triumphiert, denn es ist wirklich eine Perle. Obwohl zur Rechten gehörig, nahm ich es doch mit Argwohn in die Hand; ich fürchtete, es wäre wieder eine von den salbungsvollen Bekehrungsgeschichten, die meistens das Gegenteil von dem erreichen, was sie bezwecken. Der „Held" der Erzählung ist ein dem „rotblühenden Lande" entstammter Pastorensohn, der als Maler in München „klassisch" Schiffbruch erleidet, gebrochen heimkehrt und in der Heimat die Kraft gewinnt und die Stoffe findet, die ihm kongenial sind und ihm zur festen Existenz verhelfen werden. Daß ihm eine im besten Wortssinne prächtige Pastorentochter zuteil wird, ist wahrlich sein Schaden nicht.

Die Illustrationen sind recht gut; anspruchslos, aber stimmungsvoll.

Ich möchte das gediegene Buch in den Händen aller Gebildeten sehen, ohne Unterschied von Stand, Geschlecht und Alter. Und wenn mir wieder ein Buch aus einem theologischen Verlage empfohlen wird, so soll mich nicht wieder zum voraus ein ungünstiges Vorurteil einnehmen.

Berlin. **L. Freytag.**

241. Schröder, Heinrich. **Streckformen.** Ein Beitrag zur Lehre von der Wortentstehung und der germanischen Wortbetonung. Heidelberg, 1906. Carl Winter.

Gleich auf der ersten Seite der Einleitung traf ich auf eine buchhändlerisch interessante Stelle. Ich erbat mir von dem Verleger des Klugeschen Lexikons ein Rezensionsexemplar für einen Mitarbeiter, wurde aber unhöflich abgewiesen: das Werk sei unübertrefflich und bedürfe keiner Rezension mehr. Und nun gleich hier ein Hinweis auf die jedem Germanisten bekannte Tatsache, daß Kluge zwar von hohem Werte, aber noch lange nicht unübertrefflich, sondern ziemlich oft ergänzungs- und verbesserungsbedürftig ist, was sich ja bei jedem wissenschaftlichen Werke dieser Art für jeden Kundigen von selber versteht.

Doch das nebenbei. Der Verfasser erörtert in der Einleitung zunächst den Begriff der „Streckformen", deren Begriff wohl dauernde Geltung behalten wird, da der alte Begriff der „abgeleiteten Formen" sich nicht damit deckt; denn er definiert sie selber als „solche Wortbildungen, die entstanden sind durch [Entwickelung oder] willkürliche Einfügung eines beliebigen Vokals oder eines Vokals und Konsonanten [zwischen den anlautenden und den darauf folgenden Konsonanten oder auch] zwischen den (bzw. die) anlautenden Konsonanten und den Vokal der Tonsilbe, wobei dieser den Ton behält, obgleich er nun nicht mehr in der ersten Silbe steht". Die Erklärung klingt schwerfällig, aber ich weiß sie auch nicht recht knapper oder präziser zu gestalten. Und nun bringt der Verfasser eine Anzahl verblüffender Beispiele toller Etymologie, die sich durch seine Streckformen ganz naturgemäß verbessern läßt, und er schließt mit dem Worte: „Das germanische Betonungsgesetz läßt sich nur in folgender Fassung aufrecht erhalten: Im Germanischen liegt beim einfachen Worte und beim Verbalkompositum der Hauptakzent auf der Stammvokalsilbe, beim Nominalkompositum auf der Stammvokalsilbe des ersten Bestandteils" [1]). Auf die Idee eines Infixes [2]) war man eben bisher nicht gekommen; sie hat jedenfalls mit dieser Schärfe bisher noch keinen Ausdruck gefunden.

Der Verfasser führt nun den Beweis für seine Idee der Streckformen. Teil I: Die einzelnen Streckformen: 1. Anlaut der Grundform: ein einfacher Konsonant (einschließlich z, sch, sp, st); 2. Anlaut der Grundform: Kons. + m; 3. Dgl. + n; 4. Dgl. + r; 5. Dgl. + l; 6. Dgl. + w (u); 7. Grundworte, deren erste Silbe tonlos ist (Fremdworte); 8. Präduplizierende Streckformen (Präduplikationsformen). Teil II:

[1]) Es hat mir Vergnügen gemacht, daß ich die richtige Etymologie der von ihm beispielsweise erwähnten Formen meist selbst erriet und hernach durch den Verfasser bestätigt fand. So z. B. von gramaunzen, das ich sofort auf grunzen zurückführte.

[2]) „Streckinfix."

Allgemeiner Teil: 9. Übersicht nach dem Anlaut der Grundform; 10. Übersicht nach dem Infix; 11. Die Infixvokale; 12. Die Infixkonsonanten; 13. Die Bedeutungen der Streckformen; 14. Das Alter der Streckformen; 15. Der Ursprung der Streckformen. — Register; Nachtrag.

In den meisten Fällen scheint mir die Deutung klar und richtig; in manchen verstatteten es mir Zeit und Quellen nicht, genau nachzuspüren. Deshalb gebe ich auch ohne genaue Begründung einige Nebenvermutungen an. So z. B. S. 11 zu Bagauschi (begäuschen = beruhigen. Bauschen wohl = sich aufblähen). S. 11 zu Bahunke, halunke (vielleicht aus Haderlump). S. 20 zu Balaff (blaffen). S. 20 zu Philister ist Kluges Deutung richtig (Philister über dir, Simson!). S. 21 zu Galaffen (klaffen, kläffen). S. 22 zu Jadackern (vgl. S. 19 Bajäckern; „Jackern, Jachern"). S. 24 Kabauen (kabbeln). S. 26 Kabuff (Kuff; vgl. engl. cuff, wohl Grundbedeutung = schlagen, zusammenschlagen; „Kuffen und Puffen" finden sich merkwürdig oft zusammen). Es wäre bei Kabuse (S. 28) wie auch sonst Müllers etym. engl. Lexikon zum Vergleich heranzuziehen. Hier muß ich leider schon abbrechen, denn die Rücksicht auf den Raum macht es mir unmöglich, den Verfasser auf Schritt und Tritt zu begleiten; die Fachzeitschriften müssen es tun. Aber schon aus diesen paar Kleinigkeiten wird der Verfasser ersehen haben, mit welchem Interesse ich ihm folge. Es versteht sich von selbst, daß sich mit ihm in vielen Einzelheiten rechten läßt; aber in der Hauptsache dürfte er Recht behalten, trotz grober Angriffe, die ihm gewiß nicht erspart bleiben, denn der Konkurrenzneid grassiert leider unter den Germanisten am schlimmsten und bedenkenfreiesten. Hoffentlich setzt er das ebenso schwierige wie dankbare Thema fort, was namentlich in bezug auf die „Geheimsprachen" dringend not tut.

Berlin. **L. Freytag.**

242. Goethe: **Aus meinem Leben, Dichtung und Wahrheit** (Auswahl). Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Ernst Wasserzieher. Mit mehreren Abbildungen und einem Plane der Stadt Frankfurt zur Zeit Goethes. Hannover, 1906. Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel). Preis gebd. 1,60 Mk.

Goethes „Dichtung und Wahrheit" gehört, wenn es sich irgend ermöglichen läßt, gewiß in die höheren Schulen (natürlich in die Prima oder schlimmstenfalls als Privatlektüre), denn wenn sie auch als literarhistorische Quelle von zweifelhaftem Werte ist, so ist es doch gut, wenn ein Primaner den Entwickelungsgang eines großen Menschen kennen lernt. Der wohlberufene Herausgeber hat mit ebenso sicherer wie taktvoller Hand eine sehr gute Auswahl getroffen; das Ganze zu lesen ist zwecklos und auch praktisch undurchführbar (von dem zünftigen Literarhistoriker natürlich abgesehen).

Die Anmerkungen sind bei aller Knappheit sehr gut und brauchbar; sie dürften selbst einem Kenner manches Neue bringen. Einige etymologisch schwierige Formen hätten vielleicht gelöst werden dürfen; ich habe stets gefunden, daß die reife Jugend an etymologischen Fragen viel Vergnügen findet. Zu S. 194 ist zu bemerken, daß die berühmte Weltreise Ansons (1740 bis 1744) nicht 1748, sondern erst nach seinem Tode 1776 erschienen ist. Es ist schade, daß dies merkwürdige, damals so berühmte Buch jetzt ganz verschollen ist; ich habe es erst nach vieljährigen Bemühungen aus der Bibliothek von Pechuel-Loesche erworben.

Die Illustrationen und der Plan von Frankfurt sind eine sehr angenehme Zugabe.

Berlin. **L. Freytag.**

243. Dr. Sonntag, Arnulf. **Angelika von Hörmann**, eine deutsche Dichterin in Tirol. München, 1906. J. Lindauer (Schöpping).

Frau Angelika von Hörmann ist, wie der Verfasser mit recht sagt, in Deutschland viel weniger bekannt, als sie es verdiente[1]); ihrem Gatten Ludwig v. H. geht es ja auch nicht viel besser. Es dürfte dies daran liegen, daß man in Deutschland von den Tiroler Dichtern wegen ihres angeblichen „finsteren Katholizismus"

[1]) Es ist aber auch vielfach Schuld der Verleger, die oft mit Rezensions-Exemplaren mehr als „haushälterisch" umgehen.

nichts wissen will; in blindem Kulturkampfeifer bedenkt man nicht, daß fast alle Tiroler Literaten so liberal sind, wie es nur verlangt werden kann.

Herr Dr. Sonntag hat der Dichterin hier ein schönes literarisches Denkmal gesetzt; wir lernen ihre Persönlichkeit schätzen und ihre Poesie lieben und verehren. Sie ist offenbar eine echte Dichterin (allerdings keine „Moderne" vom niedrigen Schlage wie Ernst Rosmer usw.), die namentlich die herrliche Sagenwelt ihres schönen Landes schöner als Baumbach zu beleben weiß und (was bei einer Frau so selten ist) brillante Verse schreibt. Alle Achtung!

Berlin. **L. Freytag.**

244. Langenscheidts **Taschenwörterbuch für Reise, Lektüre, Konversation und Schulgebrauch.** Mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Berlin-Schöneberg. Langenscheidt (Professor G. Langenscheidt). Preis jeden Doppelbandes gebd. 3,50 Mk.

Mir liegen von diesem verdienstvollen Unternehmen drei Einzelwerke vor, deren Einrichtung eine gemeinsame ist. Sie sollen den praktischen Zwecken dienen, und darauf sind sie zugeschnitten, und deshalb fehlt auch mit vollem Recht jeder gelehrte Apparat, ebenso alles Grammatische und Syntaktische; aber der Wortvorrat ist von einer außerordentlichen Vollständigkeit und Übersichtlichkeit, wie ich aus einer großen Anzahl von Stichproben festgestellt habe. Die typographische Ausstattung ist (was sich bei den Langenscheidtschen Sachen von selber versteht) eine sehr gute, und das Format ist ein so handliches, daß es selbst im kleinsten Reisekoffer mit Bequemlichkeit untergebracht werden kann.

Das lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Wörterbuch hat der frühere Gymnasialdirektor Prof. Dr. Hermann Menge, das italienisch-deutsche und deutsch-italienische der Lektor Gustavo Sacerdote, das spanisch-deutsche und deutsch-spanische der Oberbibliothekar an der Nationalbibliothek zu Madrid, Herr A. Paz y Mélia, bearbeitet. Sie verdienen alle drei das herzlichste Lob; die beiden neusprachlichen ein ganz besonderes, weil hier die größten Schwierigkeiten vorliegen und gerade der größte Gelehrte nicht immer in der Lage ist, zwei modernen Sprachen in gleichem Maße gerecht zu werden. Wie groß die Schwierigkeiten sind, erhellt aus dem hohen Lobe, das dem Werke des Herrn A. Paz y Mélia von offizieller spanischer Seite zuteil geworden ist[1]). Das Vorwort des italienischen Wörterbuches hebt ebendieselben Schwierigkeiten hervor.

Wie gesagt: die Stichproben haben mich in hohem Maße befriedigt, und ich wüßte keine Ausstellungen zu machen. Mir fällt nur eine minimale Kleinigkeit aus dem Don Quijote ein: heißt nicht „gar" (vom Fleisch) auch „en sazon"?.

Berlin. **C. Schröder.**

245. Dr. Ule, Otto. **Die Wunder der Sternenwelt.** Vierte, völlig umgearbeitete Auflage, herausgegeben von Prof. Dr. Hermann J. Klein. Mit 120 Abbildungen und 4 Tafeln. Leipzig, 1905. Otto Spamer. Preis gebd. 8,50 Mk.

Das Werk ist für die Gebildeten aller Stände und für alle Naturfreunde bestimmt, behandelt also eine sehr schwierige Aufgabe. Ganz gelöst werden kann sie nie, denn die Astronomie gehört zu den strengsten exakten Wissenschaften, und ihr volles Verständnis setzt das Eindringen in die höchsten Sphären der Mathematik voraus. Andererseits aber liegt jedem Gebildeten das Interesse von den „Wundern der Sternenwelt" nahe, und so ist es eine schwierige, aber höchst dankbare Aufgabe, dem gebildeten Laien zum Verständnis dieser Wunder die hilfreiche Hand zu leihen.

Der alte Ule hat schon den richtigen Weg eingeschlagen: er weiß die Langeweile zu bannen und doch der strengen Wissenschaft zu dienen, indem er dem Buche die Gestalt „eines Ausflugs in den Himmelsraum", einer Himmelsreise, gibt und diese poetische Form mit großem Glücke festhält; so führt er uns, nachdem er uns auf die Himmelsreise vorbereitet, durch unser ganzes Sonnensystem und die endlose Welt der Fixsterne und der Nebelflecke, um uns, mit dauernden Eindrücken erfüllt, zur Mutter Erde zurückzugeleiten. Selbst der laienhafteste Laie kommt aus dem

---

[1]) Das Zeichen Vd (Ustéd) hätte wohl erklärt werden dürfen, insofern es aus Vuestra Mercéd (= Eure Gnaden) entstanden ist.

edelsten Genusse nicht heraus, und die Eindrücke werden in ihm haften, wenn er auch der unvermeidlichen Erörterung wissenschaftlicher Darstellung nicht immer folgen kann. Die Darstellung umfaßt die Resultate aller Himmelsforschung bis auf die unmittelbarste Gegenwart herab.

Die neueste Auflage hat noch einen besonderen Vorzug. Der alte Ule war radikaler Atheist und versäumte deshalb keine Gelegenheit, auch seine Leser „mit der Nase daraufzustoßen"; der Neubearbeiter hat, ohne irgendwie einen anderen Standpunkt zu markieren, bis auf wenige zufällige Überbleibsel dies häßliche und gar nicht zur Sache gehörige Beiwerk abgestreift.

Die Illustrierung ist eine glänzende. So gibt es an dem schönen Buche keinerlei Ausstellung, von den etwas zahlreichen Druckfehlern abgesehen.

Berlin. **C. Schröder.**

246. Ziegeler, Ernst. **Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Sekunda.** Heft II. Vierte, verbesserte Auflage. Paderborn, 1905. Ferdinand Schöningh. Preis 1,60 Mk.

Das erste Heft des guten Buches habe ich im Pädag. Arch. 1906, S. 46 angezeigt. Im zweiten Heft finden sich 19 Themata aus Livius, 9 aus Ciceros Reden, 10 aus der Aeneis, 15 aus der Anabasis, 14 aus Xenophons „Hellenika", 2 aus den Memorabilien, 30 aus der Odyssee, 21 aus Schillers Tell, 8 aus der Maria Stuart, 24 aus der Jungfrau von Orleans, 2 aus Wallensteins Lager, 4 aus Schillers Abfall der Niederlande, 14 aus Hermann und Dorothea, 3 aus Wahrheit und Dichtung, 5 aus Minna von Barnhelm, 3 aus Scheffels Ekkehard, 4 aus dem Nibelungenliede.

Die Dispositionen sind äußerst kurz und scharf gefaßt, aber befriedigend; sie geben nur die allgemeinen Züge, wollen und sollen aber die Detailarbeit nicht ersparen. Selbst wenn sie den Schülern in die Hände kämen, würden sie schwerlich einen Schaden anrichten; vorausgesetzt natürlich, daß auch der Lehrer sie in den Händen hätte.

Über einzelnes ließe sich natürlich streiten. So ist meines Erachtens das schwierige Thema von der Schuld der Jungfrau von Orleans nicht ganz ausreichend behandelt, und der Geßler im „Tell" hat einen versöhnenden Zug erhalten, der ihm nicht zukommt. Er ist kein „Theaterbösewicht", aber ein ganz niederträchtiger Egoist und weiter nichts; er ist das, was der Student einen „Knoten" und der Edelmann ein „Rauhbein" nennt. Mit gutem Bedacht hat ihn Schiller noch tiefer als Franz Moor gestellt; das Bild ist abstoßend, aber Geßlers laufen auf allen Straßen herum, und es geht ihnen gut. Warum sollen solche Naturen von der Bühne ausgeschlossen sein? Hätte Tell mit dem Kerl Mitleid geübt, so wäre er verrückt gewesen.

Im Vorwort schlägt der Verfasser einen sehr ernsten Ton an. Man hat mit Ernst gegen das Ausschlachten der Dichter für Schulzwecke Verwahrung eingelegt, und es wäre ja auch ein wahres Glück, dürften die Lehrer nur für das Verständnis der Dichter sorgen. Aber wenn die Revision kommt, so soll alles und jedes vorgeritten werden; deshalb müssen die Dichter „verhackstückt" werden, bis es einem elend zumute wird. Daran ist nichts zu ändern.

Berlin. **C. Schröder.**

247. Zenker, E. V. **Soziale Ethik.** Leipzig, 1905. G. H. Wigand. 283 S. 8°.

In eingehender und grundlegender Weise gibt Zenker ein System der sozialen Ethik, indem er zunächst die Quellen der Ethik erläutert, dann vom sittlichen Handeln im allgemeinen und in seinen Erscheinungen spricht. Ohne näher auf die Grundlagen der Entwickelungsethik einzugehen, ist eine spezielle Stellungnahme zu dem Buche nicht gut möglich. Aber auch in diesem Falle ist die Auseinandersetzung kaum geeignet, eine Verständigung herbeizuführen. Für den Verfasser ist die Entwickelung der Menschheit Entwickelung der Moral, obgleich er zugibt, daß es mit den sittlichen Grundbegriffen keinen prozentuellen Ausgleich gibt. Auch daß er Anarchisten- und Jesuitenmoral auf eine Stufe stellt, muß abgewiesen werden. Dabei kann bestehen und gelten, manches was seine Forderungen auf Pflichten anlangt: wenn nur die Lebenslehre eine edlere wird, kann das Buch auch ethisch wirken.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

248. **Böhme, A.** **Anleitung zum Unterricht im Rechnen.** Umgearbeitet von K. Schaeffer, Oberlehrer. 14. Aufl. (2. Aufl. der Neubearbeitung). Bielefeld, 1905. Velhagen und Klasing. 391 S. 8°.

Es ist ein altes, vielgebrauchtes Buch, aber sein Inhalt ist durch Neubearbeitung zum Teil modernisiert worden; doch ist noch die Eigenart des Urverfassers gewahrt geblieben. Der allgemeine Teil, der zugleich über den gegenwärtigen Stand und die wichtigsten Zeitfragen auf dem Gebiete des Rechenunterrichtes Aufschluß gibt, äußert sich u. a. über Sachgebiete, Vereinfachung des Rechenunterrichtes und bringt auch die Verfügungen der Behörden über den Rechenunterricht. Man möchte hier noch nach einem historischen Abriß fragen, wie ihn die meisten ähnlichen Werke bieten.

Neu aufgenommen sind in die Neubearbeitung mehrere spezielle Erörterungen, so eine über die Zahl und das Zählen, über die getrennte Behandlung von gemeinen und Dezimalbrüchen, über Zinseszins. Die praktischen Teile haben ebenfalls Erweiterungen oder doch Verbesserungen erfahren. Das Buch kann demgemäß als theoretisches Fachbuch wieder empfohlen werden.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

249. **Fuß, K.** **Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie** mit Berücksichtigung der Land- und Hauswirtschaft, sowie der Industrie. Mit vielen in den Text gedruckten Abbildungen. Dritte, verbesserte Auflage. Nürnberg, 1905. Friedrich Korn. 290 S. gr. 8°. Gebd. Mk. 3,50.

Nach ursprünglicher Bestimmung soll das Buch eine gediegene, praktisch wertvolle Kenntnis auf chemischem und mineralogischem Gebiete vermitteln und weniger das System als das Leben berücksichtigen. Daher wird vielfach von den systematischen Gängen abgewichen und die Beziehung auf natürliche Verwandtschaft, sowie auf das wirkliche Vorkommen in den Vordergrund gestellt. Daher ist auch die Behandlung von Erscheinungen aus Haushalt und Natur, sowie endlich die Skizze: Bayern in geologischer und mineralogischer Beziehung, an dieser Stelle verständlich.

Das in Lehrerbildungsanstalten vielfach eingeführte Buch macht durchweg den Eindruck eines praktisch-gesunden Blickes erkennbar, der das Wichtige und oft Verwendbare von dem bloß des Systems zuliebe Vorzubeugenden zu sondern weiß. Die Beifügung von Aufgaben zu den einzelnen Kapiteln ist bei dem didaktischen Zwecke ganz angemessen. Auch die Ausstattung des Buches ist anerkennenswert. Da nun einmal von der Geologie Bayerns die Rede ist, würde eine kolorierte Karte hierzu zweckmäßig sein.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

250. Dr. **Forel, A.** **Die sexuelle Frage.** Eine naturwissenschaftliche, psychologische, hygienische und soziologische Studie für Gebildete. 4. u. 5. vermehrte Aufl. München, 1906. Ernst Reinhardt. 622 S. gr. 8°. Brosch. Mk. 8,—.

Durch seine Arbeiten auf dem sexuellen Gebiete und der Psychiatrie ist August Forel wohl am ehesten berufen gewesen, ein relativ abschließendes Wort über dieses heikle Gebiet zu sagen. Man fürchtet sich beinahe, ein Wort hinzuzufügen oder zu entgegnen, wo es andere Voraussetzungen erheischen. Denn die Sexualität ist ohnehin derart, daß anstößt, wer es immer wagt, darüber zu reden. Nehmen wir die Ehefrage — es steckt viel Wahrheit in Tolstois „Kreuzersonate" und in Forels Auffassungen. Aber soll deswegen das ganze Bad ausgeschüttet werden? Nehmen wir die Erziehungsfrage. Forel fragt: Wird überhaupt irgendwo für die Ehe erzogen? Die Fragestellung bekundet schon die Stellungnahme. Offenbar, wenn man das technische Pflege- und das wissenschaftliche Vorsichtswesen meint, muß darin hinfort auch bei uns etwas mehr geschehen. Mit dem „Aufklären" sollten sich nur diejenigen befassen, deren Wesen die Heiligkeit und die Ernsthaftigkeit des Tones und des Wortes verbürgt. — Nehmen wir endlich die Kunst! Hier nimmt Forel eine Mittelstellung ein; er sagt nicht unbedingt: omnia pura puris — sondern: nur dem Künstler, nicht dem tendenziösen Dilettanten kann jene den Griechen ursprüngliche keusche Behandlung des Nackten eigen sein. Die gemeine Nacktheit wirkt auch gemein. Und darin müssen wir ihm recht geben, während wir ihm in anderem nicht folgen können.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

251. Dr. Schmidt, Theodor, und Drischel, Friedrich. **Naturkunde für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen.** In sechs Teilen. Teil I, 3. Aufl.; Teil II, 3. Aufl.; Teil V[1], 3. Aufl. Breslau, 1904/05. Max Woywod. 157 bzw. 206 bzw. 354 S. 8°. Gebd. Mk. 1,20 bzw. 1,50 bzw. 2,50.

Zu einem erstaunlich billigen Preise werden der Schule ausgezeichnete Lehrbücher — sie wurden vom Ministerium für die Weltausstellung zu St. Louis 1904 eingefordert — geboten, die, rund gesagt, die moderne biologische Naturkunde als Unterrichtsfach repräsentieren. Nach der naturwissenschaftlichen Seite mit dem nötigen Fortschritt ausgerüstet, methodisch sorgfältig durchdacht, erwogen und erprobt, nach der darstellenden Seite von großem pädagogischem Geschick geleitet: so stellen diese Bücher für Lehrer und Schüler ein gern, wirklich gern gesehenes Lehrmittel dar.

Die Behandlung geschieht durchaus biologisch; jedoch baut sich das Wissen, das hierbei vermittelt wird, immer auf populäre oder leicht anzustellende Beobachtungen. In den einzelnen Jahrgängen, nach denen die Anlage des ganzen Werkes sich richtet, sind spezielle und allgemeine Belehrungen, Beschreibung und System nebeneinander dargeboten. Der Stoff ist bemessen nach Wochenstunden, und wichtige und weniger notwendige Stoffe sind unterschieden. Physik und Chemie treten bei der Behandlung, wie sie hier statthat, aus dem kalten Dunkel der Wissenschaftlichkeit heraus ins praktische, interessante Leben und ergeben ohne Zweifel Erfolge fürs Leben. Denn allenthalben ist auf Gebrauch, Anwendung, Kultur, Wirtschaft und andere Arten der Beziehungen zum Menschen Bedacht genommen.

Endlich erfordert die Ausstattung nach Papier, Druck und Abbildung ein warmes Wort der Anerkennung.

Teil I enthält die Pflanzen- und Tierkunde für das 4. Schuljahr, Teil II für das 5. Schuljahr, Teil V, erster Teil: Physik.

Fachlehrern sei das Werk nachdrücklich empfohlen.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

252. Much, Dr. Rudolf. **Deutsche Stammeskunde.** Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, 1905. G. J. Göschen.

Wie die meisten Bändchen der so schnell beliebt gewordenen Göschenschen Sammlung bietet auch diese deutsche Stammeskunde, die bereits in zweiter Auflage erschienen ist, in knapper Darstellung von einem berufenen Fachmann verfaßt, das wichtigste, was ein interessierter Laie über dies Gebiet zu wissen begehrt, und sie wird auch für den Fachmann, speziell für den Lehrer in Deutsch, Geschichte und Tacitus, ein wertvolles Hilfsmittel sein können.

In den viel umstrittenen Fragen über die Urheimat der Indogermanen, ihre Ausbreitung und Eigenart, in denen die Linguistik in den letzten Jahrzehnten durch vorschnelles Urteil so viel gesündigt hat, ist der Verfasser außerordentlich vorsichtig; nur hätte seine Hypothese einer Urheimat der Indogermanen an den Zuflüssen der Nord- und Ostsee (veranlaßt durch das Vorkommen des Tiernamens Lachs) vielleicht auch etwas mehr als Hypothese hervortreten dürfen. Dasselbe gilt auch für seine Ansicht über die Urheimat der Germanen, die er mindestens für die Bronzezeit als im Norden Europas seßhaft annimmt.

Doch enthalten diese einleitenden Kapitel, die sich auf dem Gebiete der Hypothese bewegen, ja nicht das wichtigste.

Die Germanen werden dann, soweit dies nach sprachlichen und historischen Kriterien möglich ist, örtlich und zeitlich fixiert und das Wechselverhältnis zwischen ihnen und den umliegenden Stämmen, besonders den Kelten, geschildert. Auch das Verhältnis zu den Römern findet eingehende Behandlung.

Es folgt dann eine Schilderung der körperlichen und geistigen Eigenarten und eine Ethnographie, die über alle geschichtlich erwähnten Stämme das nötige Material kritisch zusammenträgt. Das Bändchen schließt mit einem historischen Ausblick auf die Entstehung des jetzigen deutschen Volkes.

Eine Karte erläutert die Verbreitung der Stämme im ersten nachchristlichen Jahrhundert, während eine Tafel mit Abbildungen von Schädeln dem heutigen Interesse für die naturwissenschaftliche Seite dieses Wissenszweiges gerecht wird.

Kassel. **Dr. Heinze.**

253. Brunner, Dr. Karl. **Aus der Jugendzeit berühmter Männer.** Berlin, 1905. Ulrich Meyer. XV u. 732 S.

Der Verfasser hat eine Reihe biographischer Skizzen in einem Bande erscheinen lassen. Er hat sich die Aufgabe gestellt, zu zeigen, „wie bedeutende Männer in ihrem Leben und Wirken mit Bewußtsein und Dankbarkeit wurzeln im Elternhause". Er fordert uns daher auf, „ihnen in die Kinderstube zurückzufolgen und sie von da zu begleiten durch die Schule bis zum Austritt ins Leben hinaus". Hierbei läßt er sich nicht nur von allgemein pädagogischen Rücksichten leiten, insofern einerseits „Eltern und Erzieher in dem Buche eine kostbare Summe von Erfahrungen aus der Erziehungspraxis finden", andererseits jugendlichen Lesern im reiferen Alter Beispiele vor Augen gestellt werden, denen sie, ein jeder nach seiner besonderen Beanlagung, nachstreben sollen —, er hofft vielmehr auch durch die zahlreich in die Darstellung eingestreuten historischen und kulturhistorischen Schilderungen dem Geschichtsunterricht zu Hilfe zu kommen.

Um ferner der Erzählung einen möglichst hohen Grad von Lebendigkeit und Anschaulichkeit zu verleihen, tritt der Verfasser völlig hinter seine Helden zurück. Er läßt sie selbst mit all der Frische und Ursprünglichkeit ihres Naturells die Geschichte ihrer Jugend erzählen, und wo Selbstzeugnisse nicht vorhanden sind, werden wenigstens Aufzeichnungen von Schul- und Zeitgenossen benutzt. Wir haben es also nicht mit einer selbständigen schriftstellerischen Leistung zu tun. Brunner beschränkt sich, abgesehen von einigen Anmerkungen, welche das Verständnis schwierigerer Einzelheiten erleichtern, darauf, jedesmal kurze einleitende Bemerkungen vorauszuschicken und ebenso in knappster Form eine Ergänzung folgen zu lassen, welche bestimmt ist, die weitere Entwickelung der betreffenden Persönlichkeit zu schildern. Der auf den ersten Blick etwas befremdliche Gedanke, nur die Jugendgeschichte zu berücksichtigen, war vielleicht nicht ganz unberechtigt; der Herausgeber bezweckte wohl, dadurch den in der jugendlichen Seele schlummernden Trieb nach weiterer Belehrung zu wecken. Eine hübsche Beigabe stellen die mit Geschmack und Verständnis ausgewählten Abbildungen dar. Es sind etwa 30 Porträts; die bedeutenderen unter den behandelten Personen werden auf den verschiedensten Altersstufen dargestellt, und auch der Kreis ihrer Verwandten und Freunde ist nicht vergessen. Außerdem sind die Stätten ihrer Geburt oder ihres Aufenthaltes, sowie merkwürdige Gebäude zur Anschauung gebracht.

Wenn wir demnach uns mit den Absichten des Verfassers in völliger Übereinstimmung befinden, so können wir doch der Ausführung, welche sie gefunden haben, nicht unbedingte Anerkennung zollen. Man vergleiche einmal ähnliche Werke dieser Art, z. B. das unter dem Titel „Biographische Miniaturbilder" weitverbreitete Buch A. W. Grubes, mit dem uns vorliegenden. Da fällt sofort die Einseitigkeit des Standpunktes auf, von welchem aus die Wahl des Inhaltes getroffen ist. Bei Grube ziehen an unserem Geiste Vertreter fast aller wichtigen Kulturländer der Erde vorüber, Brunner dagegen hat nur deutsche Männer aufgenommen, ohne dies im Titel anzugeben. Jener legt Wert darauf, daß nach Möglichkeit kein Gebiet, auf dem nur immer menschlicher Geist und menschliche Kunst sich betätigen, übergangen werde. Da finden wir Maler, Bildhauer, Musiker, Dichter, Schauspieler, Gelehrte jeden Faches, Erfinder und Entdecker, Staatsmänner und Feldherren. Dieser teilt seinen Stoff in Männer der Tat und Männer des Wortes, weist jedoch der ersten Gruppe nur solche Persönlichkeiten zu, deren Bedeutung in ihrer staatsmännischen oder kriegerischen Wirksamkeit liegt — eine scheinbare Ausnahme hiervon macht nur Nettelbeck —; in die zweite sind fast ausschließlich Dichter eingereiht, nur die Brüder Grimm repräsentieren den Gelehrtenstand. Behandelt werden außer den eben Genannten der Reihe nach: Wilhelm I., Bismarck, Moltke, (Nettelbeck), Arndt, Seume, Goethe, Schiller, Kerner, Immermann, (Brüder Grimm).

Was nun diese Skizzen im einzelnen anlangt, so macht es fast den Eindruck, als sei der Verfasser des Buches sich selbst nicht recht klar geworden, für was für ein Leserpublikum er schreibe. So sehr weichen sie im Ton und in der Ausführlichkeit der Darstellung voneinander ab.

Das über Wilhelm I. Gebotene paßt, wie Brunner selbst fühlt, überhaupt nicht in den Rahmen der Arbeit hinein. Lernen wir doch aus dem allein mitgeteilten Konfirmationsgelöbnis des 18jährigen Jünglings die bereits ganz in sich gefestigte Persönlichkeit kennen, anstatt daß wir Zeugen seiner Entwickelung werden, wie es bei den anderen der Fall ist.

Im Gegensatz zu dem durchaus ernsten Charakter dieses **Kapitels** ist die Jugend Bismarcks in fast kindlich zu nennender Weise behandelt. Auf den knapp 30 Seiten, die diesem Gegenstande gewidmet sind und von denen mehrere durch Abbildungen ausgefüllt werden, folgt eine Anekdote der anderen; doch läßt sich aus diesen nur selten ein Schluß auf die künftige hohe Bedeutung des Mannes ziehen. So, wenn wir erfahren, daß der Vater der Mutter entzückt zurief: „Minchen, sieh doch den Jungen, wie er dasitzt und mit den ‚Beenekens' baumelt!" Kürzer, aber inhaltreicher ist die Darstellung in betreff Moltkes. Sehr empfehlenswert ist der Abschnitt über Nettelbeck. Auch die wechselvollen Schicksale Seumes haben eine durchaus angemessene Wiedergabe gefunden, wenn man sich etwa Primaner als Leser denkt, während die Erinnerungen Kerners und Immermanns weniger voraussetzen. In Arndts Prosa kommen Wendungen vor, die uns heute geziert, bisweilen sogar grammatisch oder stilistisch bedenklich klingen; vielleicht hätte sich dies ein wenig mildern lassen. Was soll ein Sekundaner sich bei den Worten denken: ... „weil ich stark und gesund an das Licht dieser Welt fiel ..." oder „ein dienerlicher Mann". Seltsam sind auch die „spazieren laufenden", „zum Bade eilenden Fußtritte". Für Goethe ist hauptsächlich aus „Dichtung und Wahrheit" geschöpft. Es stört die Manier, ganze Abschnitte, hin und wieder auch kleinere Sätze, in Klammern beizufügen; die Übersichtlichkeit und Auffassung des Ganzen, auf deren Erleichterung viel ankommt, wird durch solche Mittel keineswegs gefördert. Überhaupt war die reichlich 150 Seiten starke Abhandlung wohl ganz zu entbehren, da das Original meist, wenn auch nur in Auswahl, auf den Schulen gelesen wird. Der sonstige Inhalt des Werkes gibt zu Ausstellungen keinen Anlaß. Druck und Ausstattung sind zu loben.

Berlin. **Reisser.**

254. Schlömilch. **Übungsbuch zum Studium der höheren Analysis.** Erster Teil: Aufgaben aus der Differentialrechnung. Fünfte Auflage. Bearbeitet von E. Naetsch. Mit 85 Figuren. Leipzig, 1904. B. G. Teubner. VIII u. 372 S.

Die Schlömilchschen Übungsbücher zum Studium der höheren Analysis sind jedem Fachmanne bekannt. Bei den heutigen Bestrebungen, die Grundlehren der Infinitesimalrechnung schon den Schülern der höheren Schulen zu übermitteln, gewinnen diese Übungsbücher auch für die Schulmathematiker erhöhte Bedeutung.

Nach dem 1901 erfolgten Tode Schlömilchs hat Professor Naetsch von der Technischen Hochschule in Dresden die weitere Bearbeitung der Übungsbücher übernommen. Der neue Herausgeber war bestrebt, dem Werke seine Eigenart, durch die es sich seit nunmehr 36 Jahren zahlreiche Freunde erworben hat, durchaus zu erhalten. Zusätze und Einschaltungen hat er nur in beschränktem Umfange angebracht.

An einzelnen Stellen war er bestrebt, die Ergebnisse der Rechnung geometrisch zu veranschaulichen und damit dem Verständnisse näher zu bringen. Sodann hat er die Methoden der Differentialrechnung mehrfach auf Fragen angewandt, die für die darstellende Geometrie von Bedeutung sind und hier meistens mittelst geometrischer Überlegungen oder direkt auf graphischem Wege erledigt werden. Es ist dabei stets auf die entsprechenden Abschnitte des bekannten Werkes von Rohn und Papperitz hingewiesen worden.

Von besonderem Wert ist, daß das Werk jetzt nicht mehr nur die Lösungen der einzelnen in der Sammlung gestellten Aufgaben bringt, daß der neue Herausgeber auch eine ausführliche Darlegung der allgemeinen Prinzipien gibt, auf die sich die Lösungen ganzer Gruppen von Aufgaben zurückführen lassen. So wird in dem neuen Paragraphen 13a die Einführung neuer Veränderlicher in Zusammenhang gebracht mit dem allgemeinen Begriff der Transformation der Ebene und dabei auf die allgemeine projektive Transformation Anwendung gemacht. Der ebenfalls neue Paragraph 19a enthält eine weitergehende Behandlung geometrischer Verwandtschaften, ihre Klassifikation nach der Natur der sie darstellenden Transformationsformeln, die Punkttransformationen, die Berührungstransformationen, die durch die Lieschen Forschungen in den Vordergrund gerückt sind, auch noch allgemeinere Transformationen und dann Anwendungen auf besondere Fälle (Transformation durch reziproke Radien, Fußpunktkurven, Radialkurven u. a.).

Dem Herrn Herausgeber gebührt für die Neugestaltung des Werkes der Dank der beteiligten Kreise.

Posen. **H. Thieme.**

255. Musmacher, C. **Lehrbuch der Geometrie für Mittelschulen.** Mit 73 Figuren im Text. Leipzig, 1905. Rengersche Buchhandlung. II u. 58 S.

Mit der steigenden wissenschaftlichen Durchbildung des Standes der Mittelschullehrer geht Hand in Hand das Bestreben, auch dem Unterricht an den Mittelschulen mehr wissenschaftlichen Charakter zu geben. Zum Teil gebrauchen die Mittelschulen die Unterrichtsmittel, die für die höheren Schulen geschaffen sind. Sicherlich geschieht das vielfach mit Recht. Der Unterricht auf der Mittelstufe der höheren Unterrichtsanstalten unterscheidet sich nicht so wesentlich von dem der Oberstufe der Mittelschulen; die höheren Schulen suchen jetzt, ebenso wie die Mittelschulen, den Unterricht möglichst anschaulich zu gestalten, sind bestrebt, Fühlung mit dem wirklichen Leben zu gewinnen, geben jetzt auch auf der Mittelstufe schon einen gewissen Abschluß der Bildung.

Trotzdem ist es zu verstehen, wenn die Mittelschulen sich auch eigene Lehrbücher zu schaffen suchen.

Das vorliegende Lehrbuch der Geometrie führt seinen Namen nicht ganz mit Recht, da es nur die Lehren der Planimetrie enthält, die zur Geometrie doch auch gehörende Stereometrie unberücksichtigt läßt. Daß die einfacheren stereometrischen Rechnungen an den Mittelschulen auch gelehrt und irgendwie begründet werden müssen, ist wohl selbstverständlich. Der Verfasser hat auch einen Leitfaden für den propädeutischen geometrischen Unterricht herausgegeben. Ob in diesem die vermißten stereometrischen Betrachtungen sich finden, ist dem Berichter nicht bekannt.

In dem vorliegenden Buche sind in der üblichen Weise der Reihe nach Linien und Winkel, das Dreieck, das Viereck, der Kreis, das Vieleck, Inhaltsgleichheit der Figuren und die Inhaltsberechnung der Figuren behandelt; den Schluß bildet die Berechnung des Kreises und seiner Teile.

Der Hauptwert ist auf die Beweisführung und die Konstruktionsaufgaben gelegt worden. Die Beweise sind möglichst kurz gehalten und stützen sich — besonders bei den Umkehrungen und Folgerungen — vielfach nur auf die Anschauung. Die Konstruktionsaufgaben, die das durch die Lehrsätze gewonnene Wissen befestigen und ihre praktische Verwertung erkennen lassen sollen, schließen sich den betreffenden Sätzen an. Rechnungsaufgaben über den Inhalt der Figuren sind nicht aufgenommen worden, weil sie sich in jedem Rechenbuche in genügender Zahl vorfinden.

Einzelne Kleinigkeiten im Satzbau, Ausdruck, Zeichensetzung und Druck dürften bei einer Neuauflage zu ändern sein. Z. B. findet sich mehrfach (S. 36 Z. 6, S. 44 Z. 5, S. 55 Z. 8 v. u.) das „so" des Nachsatzes, wo kein Vordersatz vorausgegangen ist. In Aufgabe 14 Z. 2 muß es „Gerade" statt „Linie" und „die" statt „eine" heißen, letzteres ebenso in Aufgabe 15, 110 u. a.; S. 57 Z. 7 v. u. ist „wie oft . . . größer" falsch. Ein Komma fehlt in Lehrsatz 36 und 46 zwischen den Aufgaben 150 bis 154, S. 57 Z. 7 v. u. und vielfach in den Voraussetzungen, Behauptungen und Beweisen (durch Formeln) der Lehrsätze. Bei der Bezeichnung der Höhen, Mittellinien und Winkelhalbierenden des Dreiecks sollte der Index tiefer stehen als der Hauptbuchstabe, also h_a, nicht ha.

Trotzdem dürfte das Buch im allgemeinen für den Zweck, für den es bestimmt ist, ausreichend sein.

Posen. **H. Thieme.**

256. Smalian-Haupt. **Kleine Naturgeschichte der drei Reiche** für einfachere Schulen (Mittel-, Bürgerschulen u. a.). I. Pflanzenkunde. Mit 145 Abbildungen und 9 Farbentafeln. Leipzig, 1905. G. Freytag. 156 S. 1,50 Mk.

Der Wunsch, den einfacheren Schulen (Mittel-, Bürgerschulen u. a.) geeignete Hilfsmittel für den naturkundlichen Unterricht zu schaffen, hat die Verlagsbuchhandlung von G. Freytag veranlaßt, im Anschluß an bewährte Lehrbücher der höheren Schulen die Herausgabe einer „Kleinen Naturgeschichte der drei Reiche" ins Auge zu fassen. Das Werk soll aus drei Teilen bestehen, von denen naturgemäß der eine die „Pflanzenkunde", ein zweiter die „Tierkunde" und ein dritter die „leblose Natur" zum Gegenstand haben soll. Hier liegt uns augenblicklich die „Pflanzenkunde" vor.

Bearbeitet ist diese Pflanzenkunde im Anschluß von Smalians „Lehrbuch" und „Grundzüge der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten" von dem Mittelschullehrer Haupt und von Smalian selbst. Es ist bekannt, daß unter den zahlreichen neueren Lehrbüchern der Botanik gerade die Werke von Smalian ihrer mannigfachen Vor-

züge wegen sich besonders reicher Anerkennung zu erfreuen gehabt haben. Wie die meisten neueren Methodiker der Botanik ist auch Smalian bestrebt, die Pflanzen dem Schüler als lebende Wesen zum Verständnis zu bringen, die gegenseitige Abhängigkeit von Körperbau und Lebensweise, die Pflanze als Glied von eng verknüpften Lebensgemeinschaften, in ihrer Abhängigkeit von der Umgebung, ihren Wechselbeziehungen zur Tierwelt den Zöglingen vorzuführen, daneben aber auch die Bedeutung der Pflanzen für den Haushalt der Gesamtnatur, für den Menschen, für das Volkswohl und die Volkswirtschaft. Diese Grundanschauungen liegen auch dieser kleinen, den Verhältnissen der Mittelschulen angepaßten Pflanzenkunde zugrunde; sie bedingen die Stoffauswahl und die Behandlung des Stoffes. Den Kulturpflanzen wird der erste Platz eingeräumt; die Behandlung der wichtigsten Pflanzenformationen als Glieder der gesamten Pflanzendecke des Erdballes will zugleich eine Stütze des erdkundlichen Unterrichtes und ein Beitrag zur Konzentration des gesamten Realunterrichtes sein.

Die Anordnung des Stoffes ist die systematische, so daß dem Lehrer freie Wahl in der Reihenfolge und der Behandlungsweise der durchzunehmenden Pflanzen bleibt. Behandelt werden der Reihe nach die Zweikeimblätterigen, und zwar die Freikronblätterigen, die Kronblattlosen, die Verwachsenblätterigen, dann die Einkeimblätterigen, Nacktsamigen, die Gefäßkryptogamen, die Moospflanzen und die echten Lagerpflanzen. Aus jeder Familie wird eine Pflanze allseitig eingehend besprochen; an diese werden dann die weiteren bekannten Gattungen und Arten angeschlossen. Wie schon erwähnt, wird da stets besonderes Gewicht gelegt auf die Kulturpflanzen, ihre Verwendung und ihre Bedeutung für den Menschen; für diese Pflanzen ist das Interesse der Schüler ohne weiteres vorhanden, und über sie ist Belehrung in erster Linie notwendig, an sie schließt sich leicht das Interesse auch für andere Pflanzen. Den Schluß des Buches bilden zusammenhängende Lehren über Bau und Leben (Anatomie und Physiologie) der Pflanzen.

Die Darstellung ist durchweg leicht verständlich, anschaulich und klar. Namentlich die ausführliche Schilderung der Hauptrepräsentanten einzelner Familien, die eingehende Behandlung der für ihr Leben wichtigen Verhältnisse und ihrer Bedeutung für den Menschen wird der Schüler mit vieler Freude lesen. Unterstützt wird die Darstellung durch zahlreiche zweckentsprechend gewählte Abbildungen. Außer den einfacheren, dem Text eingefügten Abbildungen sind dem Buche noch aus dem Bilderatlas zu „Smalian, Grundzüge der Botanik“ neun farbige Tafeln beigegeben, die dem Schüler 36 besonders wichtige Pflanzen im anschaulichen Bilde vorführen.

Auf alle Fälle verdienen die Verfasser und der Verlag für die Herausgabe der Pflanzenkunde von Smalian-Haupt den Dank unserer Mittelschulen; das Werk wird im Unterricht reiche Früchte tragen.

Posen. **H. Thieme.**

257. Zühlsdorf, E., Lehrer in Stettin. **Die Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik in ihren Grundzügen.** (Pädagogische Bibliothek, 23. Band.) Hannover und Berlin. C. Meyer (G. Prior). Geb. 3,60 Mk.

Das Buch besteht aus zwei ineinander geschobenen Teilen: einer kurzen Darstellung der Psychologie, nach jedem Kapitel in kurze „Hauptergebnisse“ zusammengefaßt, und einer sich daran schließenden „Pädagogischen Nutzanwendung“, bestehend aus Leitsätzen mit einigen Erläuterungen.

Die psychologische Literatur beherrscht der Verfasser in recht weitem Umfange und zitiert reichlich, jedoch ziemlich wahllos daraus. Die Darstellung gibt i. A. zutreffend die Resultate der modernen Psychologie und geht nur an einzelnen Stellen, wo für die elementare Unterrichtslehre wichtige Untersuchungen meist experimenteller Art (z. B. über die beste Versinnlichung von Zahlen usw.) vorliegen, ins Einzelne. Dabei versäumt der Verfasser mehrfach, dem Leser die nötigen Erläuterungen zu geben, so daß einige Tabellen (S. 191, 229 ff.) dem, der mit den betreffenden Untersuchungen nicht vertraut ist, fast unverständlich bleiben. Auch sonst werden nicht ganz selten Ausdrücke ohne Erklärung eingeführt, die doch besser erläutert werden sollten (S. 13: Achsencylinder; S. 15: Zweispitzenmethode usw.). Hin und wieder ist die Darstellung allzu kursorisch: S. 13 und besonders S. 227, wo auf einer halben Seite mit wenigen höchst oberflächlichen Behauptungen das pädagogisch sehr wichtige Problem der Willensfreiheit abgehandelt wird. S. 187 scheint der Verfasser zu meinen, daß Kant und Mendelssohn vor 200 Jahren gelebt haben.

In den „pädagogischen Nutzanwendungen“ wird unter Pädagogik nicht die allgemeine, sondern wesentlich die Didaktik der Volksschule verstanden. Da aus jedem der 11 Kapitel der Psychologie pädagogische Forderungen gezogen werden, eine und dieselbe pädagogische Forderung aber nicht selten auf verschiedene Weise zu begründen ist, so wiederholt sich hier der Verfasser nicht selten (z. B. bei „Klarheit“ und „Anschaulichkeit“), und manches andere wieder könnte er auf mehrfache Weise begründen. Infolge der Anlage des Buches kann sonach die Pädagogik nicht als System vorgeführt werden. Die pädagogischen Ansichten des Verfassers sind verständig; von Übertreibungen hält er sich fern.

Das Buch soll, wie es der viel zu anspruchsvolle Titel nicht vermuten läßt, als Lehrbuch der Psychologie und Pädagogik an Volksschullehrerseminaren dienen. Da wird es seinen Zweck sicher erfüllen. In die neuere Psychologie einzuführen und ihren Zusammenhang mit pädagogischen Forderungen klarzulegen, ist es wohl geeignet, besonders da es experimentelle Untersuchungen (von Lay, Stern, Lobsien u. a.) zum Teil in ziemlich weitem Umfange einbezieht. Nur wird der Verfasser, der vielleicht etwas zu rasch gearbeitet hat, das Buch noch einmal achtsam durchgehen und alle Unklarheiten beseitigen müssen. Dabei wäre auch auf den sprachlichen Ausdruck zu achten; Sätze wie: „es ist auf eine Bezugnahme sowohl der Stoffe innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes als auch zwischen den einzelnen Lehrfächern selbst Bedacht zu nehmen“ (S. 84), dürfen nicht vorkommen. Dem Buche ist ein empfehlendes Vorwort aus der Feder eines Seminardirektors vorangestellt.

Steglitz b. Berlin. **P. Ziertmann.**

258. **Philosophische Bibliothek.** Leipzig. Dürrsche Buchhandlung.

Band 33. Hegel, G. W. Fr. **Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse.** 2. Auflage, neu herausgegeben von Georg Lasson, Pastor. LXXVI und 522 S. Geh. 3,60 Mk.

Band 36. Hume, David. **Dialoge über die natürliche Religion.** Über Selbstmord und Unsterblichkeit der Seele. Ins Deutsche übersetzt und mit einer Einleitung versehen von Prof. Dr. Friedr. Paulsen. 3. Auflage. 165 S. Geh. 1,50 Mk.

Band 46 a bis d. Kant, J. **Kleinere Schriften zur Logik und Metaphysik.** 2. Auflage. Herausgegeben und mit Einleitungen sowie mit Personen- und Sachregistern versehen von Karl Vorländer. Geh. 5,20 Mk.

Band 51. Kant, J. **Physische Geographie.** 2. Auflage. Herausgegeben und mit Einleitung, Anmerkungen sowie Registern versehen von Paul Gedan. XXX und 386 S. Geh. 2,80 Mk.

Band 109. **Goethes Philosophie aus seinen Werken.** Ein Buch für jeden gebildeten Deutschen. Mit ausführlicher Einleitung herausgegeben von M. Heynacher. VIII und 478 S. Geh. 3,60 Mk.

Der Dürrsche Verlag ist lebhaft und erfolgreich bemüht, die von J. H. v. Kirchmann begründete „Philosophische Bibliothek“, deren Ausgaben und Übersetzungen zum Teil zu eilig und zu wenig sorgfältig hergestellt waren, zu reorganisieren und zu erweitern. Die neu erscheinenden Bände scheinen durchgängig mit philologischer Gewissenhaftigkeit und Genauigkeit gearbeitet zu sein. Die Kantausgabe dieser Sammlung wird denen willkommen sein, die sich die Ausgabe der Berliner Akademie (deren Bände je 12 bis 14 Mk. kosten) nicht anschaffen können. In den „Kleineren Schriften zur Logik und Metaphysik“ geht Vorländer bei denen der kritischen Periode durchgängig auf die Originale zurück; Kirchmanns Übersetzung der beiden lateinischen ist sorgfältig revidiert. Den einzelnen Abteilungen sind Einleitungen vorangestellt, die eine kurze Inhaltsangabe, einiges über die Entstehung der Schriften und das notwendige Bibliographische enthalten, besonders nützlich und dankenswert sind die genauen Register zu jeder Abteilung. Ähnliches gilt für die von P. Gedan besorgte Ausgabe der „Physischen Geographie“ Kants. Die philologische Arbeit war hier größer; eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Varianten und Verbesserungen ist das Resultat. Das Buch ist von wesentlich historischem Interesse. Der damalige Stand der Naturwissenschaft muß nach diesen Vorlesungen kläglich erscheinen; ob es nun immer auf der Höhe der Forschung steht, erscheint zweifelhaft, die Beschreibungen sind nicht selten gar zu unmethodisch, oft nichts als reine Kuriositäten oder Fabeleien gebend.

Nicht mehr als historisches Interesse kann auch **Hegels** Enzyklopädie heute beanspruchen. Die Methode der Philosophie hat sich umgekehrt. Legt **Hegel** von oben her ein aus dem reinen Denken gezogenes System von Begriffen auf die Welt, ob es paßt oder nicht, so sucht heute die Philosophie auf dem Grunde der Empirie, die die Fachwissenschaften errungen haben, zu einem System aufzusteigen, das sich den Dingen anschmiegt. **Hegels** Sprache ist uns überdies häufig schlechthin unverständlich. Der Herausgeber hat den Text sehr sorgfältig auf Grund aller vorhandenen Drucke hergestellt und sucht durch eine ausführliche Einleitung den Leser an **Hegel** heranzuführen. Vom Verlage ist es sehr dankenswert, daß er auch solche Werke, die nur mehr historisch von Wert und sonst schwer zu erlangen sind, den Freunden der Philosophie zugänglich macht.

Die vortreffliche Übersetzung der Dialoge **Humes** von Fr. **Paulsen** erscheint fast unverändert zum dritten Male. Die Philosophie **Goethes** in einer Auswahl aus seinen Werken darzustellen, ist eine kaum zu lösende Aufgabe. Vieles muß wegfallen, so Faust und Wilhelm Meister; ihr philosophischer Gehalt läßt sich auch durch herausgezogene Stellen nicht geben. Die Worte des alten **Goethe** sind voller Philosophie, decken aber oft zugleich andere Gebiete, so daß sie als eigentlich philosophisch doch nicht zu bezeichnen sind. Und vor allem war **Goethes** Natur, obwohl mit denselben Problemen wie die Philosophie beschäftigt, im Grunde unphilosophisch, so daß seine Methode, die Fragen zu lösen, wenn man bei ihm überhaupt von Methode reden kann, niemals die der Philosophie ist; an dem Trieb zu systematischem Denken gebrach es ihm fast ganz. So gut sich unter diesen Umständen die gestellte Aufgabe lösen läßt, hat es **Heynacher** wohl getan. Eine ziemlich umfangreiche Einleitung (S. 1 bis 110) gibt, meist an Hand von Stellen der Werke oder Briefe, eine Übersicht über **Goethes** philosophischen Entwickelungsgang. Dann folgt (S. 111 bis 422) eine Reihe von kürzeren oder längeren Stellen oder Aufsätzen, meist in chronologischer Ordnung; einzelnes ist zweckmäßig systematisch geordnet. In **Goethes** Kunst- und besonders Naturphilosophie — die beiden Gebiete, über die er sich am meisten theoretisch geäußert hat — sowie in seine Art, die Dinge zu nehmen, gibt die Auswahl gute Einsicht. — Auch wer **Goethe** kennt, wird gern die einzelnen Stücke in dem Buche lesen; an Zusammenhang freilich muß es einer Auswahl fehlen. Das Buch ist auch für Schüler der höheren Schulen und der Lehrerseminare bestimmt; im Unterricht wird es kaum zu benutzen sein, kann aber als Privatlektüre, besonders wenn sie gemeinschaftlich betrieben wird, sehr anregend wirken.

Steglitz b. Berlin. **P. Ziertmann.**

259. **Schröder.** **Die Anfangsgründe der Differentialrechnung und der Integralrechnung.** Mit zahlreichen Übungsbeispielen und 27 Figuren im Text. VII u. 131 S. Leipzig. B. G. Teubner. Kart. 1,60 Mk.

Die Frage, „ob die Elemente der höheren Analysis in den Schulunterricht eingeführt werden sollen oder nicht", dürfte bereits von einer so überwiegenden Mehrheit der deutschen Mathematiker — auch der Hochschulprofessoren — in bejahendem Sinne beantwortet worden sein, daß die dadurch bedingte weitere Frage nach einem geeigneten Leitfaden für diesen Unterricht weit brennender geworden ist als die erste. Deshalb kann jeder Versuch auf diesem Gebiete von vornherein des pädagogischen Interesses sicher sein, ganz besonders, wenn er aus der Praxis hervorgegangen ist und im Sinne der Lehrpläne von 1901 nicht bloß „ein klares Verständnis der Sätze und ihrer Herleitung, sondern auch Übung und Gewandtheit in ihrer Anwendung" vermittelt. Beiden Anforderungen aber genügt das vorliegende Buch durch die Form der Darstellung und durch das reichhaltige Aufgabenmaterial in ausgezeichneter Weise.

Zunächst werden die Vorbegriffe: konstante und veränderliche Größen, explizite und implizite, algebraische und transzendente Funktionen, tabellarische und graphische Darstellung ihres Wertverlaufes, stetige und sprungweise Veränderung, sowohl in streng methodischer Folge und Verkettung als in didaktisch wohlberechneter Knappheit und Schärfe entwickelt und durch passende Beispiele erläutert. Dem Grundsatze der Anschaulichkeit entspricht die den eigentlichen Differentiationsregeln vorangestellte Betrachtung über die geometrische Bedeutung des Differentialquotienten; er findet sich ferner gewahrt durch die den Anwendungen gewidmete Raumverteilung, indem die rein arithmetischen sich im wesentlichen auf die Bestimmung der vieldeutigen Symbole beschränken, während die geometrischen nächst den Kurven zweiten Grades auch die

bekanntesten und für die Praxis wichtigsten höheren Kurven (Neilsche Parabel, Zissoide, Zykloide, Lemniskate und Cardioide) in das Bereich der Untersuchung ziehen.

Überall werden außer den für die Berührung ersten Grades wichtigen Gleichungen auch die Koordinaten und der Halbmesser des Krümmungskreises, sowie die Gleichung der Evolute abgeleitet.

Ebenso strebt die Integralrechnung nach Erledigung der grundlegenden Sätze und Formeln sofort der geometrischen Betätigung (Quadratur und Rektifikation) zu, und ein mechanisches Schlußkapitel (Geschwindigkeit und Beschleunigung) wird auch dieser interessanten und wichtigen Anwendung der Infinitesimalrechnung in vorzüglicher schulgemäßer Weise gerecht.

Einer im Vorwort ausgesprochenen Bitte entsprechend, schlage ich vor, bei einer Neuauflage die Kubatur einiger Rotationskörper, vielleicht auch die Komplanation ihrer Oberflächen, zu berücksichtigen; auch weitere physikalische Anwendungen der Lehre vom Größten und Kleinsten, etwa im Anschluß an die Fermatsche Ableitung des Reflexionsgesetzes (S. 60) dürften willkommen sein. Gerade die Optik bietet eine reiche Fundgrube einfacher hier zu behandelnder Beispiele.

Das Buch sei allen Fachgenossen zur Einführung aufs wärmste empfohlen.

Eutin. **M. Schuster.**

260. Vahlen. **Abstrakte Geometrie.** Leipzig, 1905. B. G. Teubner. X u. 302 S. Geb. 12 Mk.

Seitdem der 11. Satz im ersten Buche Euklids durch Gauß seines vermeintlich axiomatischen Charakters endgültig entkleidet worden ist und nur noch als Postulat der Schulgeometrie anerkannt wird, hat die wissenschaftliche Geometrie immer mehr eine rein philosophische Richtung eingeschlagen, und demgemäß ist die Frage nach ihren Grundlagen in den Brennpunkt des Interesses getreten. Vahlen stellt die Ermittelung dieser Grundlagen als induktive Aufgabe an die Spitze seiner Untersuchungen, um dann die aus dem empirisch gesammelten Material getroffene Auswahl deduktiv zu sichten. Insofern hierbei die geometrischen Grundbegriffe über ihren konkreten Anschauungsinhalt hinaus verallgemeinert werden, wird die Geometrie im wahren Sinne des Wortes „abstrakt", was sich äußerlich u. a. dadurch zu erkennen gibt, daß eine gezeichnete Figur „nicht in allen, sondern nur in den verabredeten Eigenschaften ein Repräsentant der gedachten Figur ist, so daß in der Deduktion nur von diesen Gebrauch gemacht werden darf".

Unter diesem Gesichtspunkte unterzieht der Verfasser nach einer Untersuchung der Grundlagen der Arithmetik, namentlich der für die Entscheidung geometrischer Fragen wichtigen Begriffe der Meßbarkeit und Stetigkeit, die projektive, die affine und die metrische Geometrie einer kritischen Beleuchtung und gewinnt daraus ein vollständiges und widerspruchsloses System von Grundsätzen und Grundbegriffen sowohl für die Euklidische als für die elliptische und die hyperbolische Geometrie.

Dem Unterricht der Mittelschule liegen diese Untersuchungen im allgemeinen fern; immerhin werden die Berücksichtigung einzelner grundlegender Abschnitte, z. B. über die erweiterten Grundbegriffe von Punkt, Gerade und Ebene und ihre gegenseitige Abhängigkeit (S. 55 bis 56), sowie die Verallgemeinerungen elementarer Sätze, so von Pascal und Pythagoras, befruchtend auf ihn einwirken können.

Eutin. **M. Schuster.**

261. 1. Böttger, Dr. Hugo. **Jahrbuch der Deutschen Burschenschaft 1906.** Vierter Jahrgang. Berlin, 1906. Carl Heymann. 3 Mk.

2. Kahlson, Dr. Hellmut. **Jahrbuch 1906. Allgemeiner Deutscher Burschenbund.** Erster Jahrgang. Berlin W 62, Keithstr. 18, 1906.

3. Geradaus, Dr. E. **Kompaß für den deutschen Studenten.** Dritte Auflage. Freiburg i. Br., 1905. Herder. 2,40 Mk.

Das Jahrbuch der Deutschen Burschenschaft von 1906 ist wie das vom Vorjahre ein mit sehr schönen Illustrationen gefüllter Band. Der erste Teil, der die Burschenschaftsgeschichte bis 1905 weiterführt, bietet nichts wesentlich Neues. Der Artikel Dr. Wittichs über die Autonomie der studentischen Korporationen enthält eine klare und übersichtliche Behandlung nicht unwichtiger Rechtsfragen. Der Aufsatz

Apffelstaeds über die Universität Münster ist eine recht erwünschte Schilderung der mit Unrecht viel verschrieenen, rasch aufblühenden Hochschule. Der einen interessanten Stoff behandelnde Aufsatz Prof. Dr. Heyck's ist dagegen durch die stellenweise unerträglich manierierte Schreibart des Verfassers als Ganzes nicht geglückt. Als einen recht guten Gedanken muß man den Abdruck alter Jenaischer Urkunden bezeichnen, mit denen diesmal der redaktionelle Teil des Buches schließt.

Als neues Unternehmen tritt das Jahrbuch des Allgemeinen Deutschen Burschenbundes hervor. Es ist ein Beweis für das Erstarken der Reformburschenschaften, zu deren Geschichte es wichtige Beiträge liefert. Allerdings erkennt man aus dem zusammengetragenen Material klar, daß die historische Darstellung der reformburschenschaftlichen Bewegung noch in den ersten Anfängen steckt, und der Herausgeber ist sich dessen auch selbst bewußt. Dem wissenschaftlichen Niveau nach steht dieses auch weniger umfangreiche Jahrbuch als Ganzes dem eben besprochenen vorläufig noch bedeutend nach. Vom Standpunkte studentischer Geschichte dagegen verdient es trotzdem dankbare Anerkennung, da es eine offenbar bisher vorhandene Lücke in der historischen Forschung wenigstens einigermaßen ausfüllt.

Der bereits in dritter Auflage erschienene Kompaß für den deutschen Studenten verdient aus verschiedenen Gründen allgemeine Beachtung und Würdigung. Er ist in erster Linie für katholische Leser berechnet und soll ihnen ein treuer Berater vor Beginn der Studien und während derselben bis zum Eintritt in das Philisterium sein. Er soll sie in alle Probleme der Studentenzeit einführen und ihnen deren Lösung vom streng katholischen Standpunkt aus ermöglichen. Als Ziel des Studiums ergibt sich für den, welcher auf den Wegen von Geradaus wandelt, eine durch die Wissenschaft vertiefte katholische Weltanschauung, und für diese soll dann im Leben jeder katholische Akademiker mit Wort und Tat eintreten. Eine freie Forschung, die gegebenenfalls auch vor Dogmen nicht Halt macht oder sie gar beseitigt, kann es von diesem Standpunkt aus nicht geben; außerhalb der großen, von der Kirche vertretenen Weltanschauung hat die Wissenschaft keine Berechtigung, sondern nur in ihr, und alles, was sich nicht assimilieren läßt, wird damit zur Afterwissenschaft. Diese Erziehung zum klassenbewußten Katholizismus ist etwas, woran man nicht leichtherzig vorübergehen darf, und der allerdings mit großer Oberflächlichkeit geführte Kampf gegen die konfessionellen Studentenkorporationen hat wenigstens das eine Gute gehabt, daß er von neuem auf die der liberalen Richtung der Hochschulwissenschaft entgegengesetzte katholische Weltanschauung hingewiesen und eine immer stärker werdende geistige Macht im Leben der akademisch Gebildeten gezeigt hat. Diese Richtung und ihre schon heute vorhandenen geistigen Schätze zu ignorieren, wäre völlig verkehrt; im Gegenteil ist eine genaue Kenntnis recht von nöten, und eine gute Einführung, auch für den Gegner, bietet in dieser Beziehung der vorliegende „Kompaß“.

Noch einen weiteren Vorzug möchte ich dem Büchlein zusprechen, der es geradezu als vorbildlich für andere Geistesrichtungen erscheinen läßt. Jeder Kenner weiß, daß es leider bis zum heutigen Tage eine eigentliche Hochschulpädagogik nicht gibt, und daß der studierende Jüngling fast führerlos dem mächtig flutenden akademischen Leben preisgegeben ist. Das Buch von Geradaus ist ein vortreffliches Kapitel praktischer Hochschulpädagogik im wahrsten Sinne des Wortes. Es bietet keine wissenschaftlichen Vorlesungen wie Prof. Ziegler in seinem Vorlesungszyklus „Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts“, sondern praktische Belehrungen über alle einschlägigen Fragen in leichtverständlicher, schon für den Schüler berechneten Darstellung, wenn ich auch dem stellenweise zu seelsorgerisch klingenden Ton nicht immer Geschmack abgewinnen kann.

Rostock. **Dr. Paul Ssymank.**

262. Küffner, Dr. Karl, Kgl. Professor. **Die Musik in ihrer Bedeutung und Stellung an den Mittelschulen** (Gymnasien, Realschulen usw.). Berlin-Gr.-Lichterfelde. Chr. Friedrich Vieweg. 2 Mk.

Das aus zwei Programmschriften hervorgegangene Buch beweist, daß der Gesangunterricht an höheren Knabenschulen ein Aschenbrödel-Dasein führt, und daß diesem elenden Zustande baldmöglichst ein Ende gemacht werden muß. Vor Jahresfrist entwickelte ich im Auftrage des Herausgebers dieser Zeitschrift meine Ansichten über die gegenwärtigen Verhältnisse und machte Vorschläge zur Besserung derselben; auf einem anderen Wege kommt Küffner zu denselben Ergebnissen. Die beiden ersten Kapitel

„Die Musik im Urteil der Zeiten und Völker“, „Über die Möglichkeit allgemein bildender Wirkung der Musik“, haben mit der behandelten Frage nichts zu tun, der Inhalt findet sich in jeder besseren Geschichte der Musik oder Pädagogik; in den folgenden: „Äußere und innere Lage des Musikunterrichtes an den Mittelschulen“, „Prinzipielle Forderungen bezüglich Gestaltung des Musikunterrichtes“, sowie im zweiten speziellen Teil (Gesangunterricht) legt der Verfasser aber den Finger in eine offene Wunde; dabei zeigt er nicht bloß die offenkundigen Schäden, sondern auch die Mittel und Wege zur Erreichung des erstrebten Zieles. Die Schuld, daß in den höheren Gesellschaftskreisen die Tonkunst heute nicht mehr mit demselben Eifer und Verständnis wie zu Anfang des 19. Jahrhunderts gepflegt wird, liegt größtenteils an dem mangelhaften Musikunterricht in den höheren Schulen, aus denen die Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen, Großkaufleute und Fabrikanten hervorgehen. Wenn das Verständnis in der Jugend geweckt wird, kann die Besserung nicht ausbleiben. Durch die Buchform wird den im vorigjährigen Maiheft des Pädag. Arch. („Der Gesangunterricht in höheren Knabenschulen“ von Ernst Stier) ausgesprochenen Gedanken weitere Verbreitung, größere Wirkung gesichert. Betreffs mancher Einzelheiten, z. B. der kurzen Schonung während der Mutation, der Einrichtung einer Mutantenklasse usw., kann man anderer Meinung sein; im allgemeinen wird aber jeder Fachmann Küffners Ausführungen, namentlich die aus der Praxis erwachsenen Erläuterungen des Lehrprogramms gern unterschreiben; dieselben lassen sich, ihre Anpassung an die örtlichen Verhältnisse vorausgesetzt, mit leichter Mühe durchführen. Gegenwärtig leidet zweifellos die Herzens- und Gemüts- unter der Verstandesbildung; das zu erstrebende Gleichgewicht zeitigt bei der heranwachsenden Jugend von Jahr zu Jahr reichere und schönere Früchte.

Braunschweig. **Ernst Stier.**

263. Götze, Gustav, u. Ruseler, Georg. **Deutsches Liederbuch.** Lieder für Schule und Leben in drei Heften. Drittes Heft. Berlin-Gr.-Lichterfelde. Chr. Friedrich Vieweg. 50 Pfg.

Das vorliegende dritte (Oberstufe) Heft, für Oberklassen von Bürger- und höheren Mädchenschulen bestimmt, gestattet nur einen unsicheren Schluß auf das ganze Werkchen. Der Stoff ist nicht wie in ähnlichen Sammlungen nach äußerlichen Gesichtspunkten, sondern inhaltlich (Vaterland, deutsche Geschichte, Soldaten- und Matrosenlieder, Balladen usw.) geordnet, die Grenze der einzelnen Abteilungen dabei allerdings oft verwischt. Wie kommt z. B. das lustige „Aus dem grünen Walde“ unter die Balladen? Die Lieder sind ein-, zwei- und dreistimmig, die Schwierigkeiten oft bedeutend, beispielsweise in Schuberts „Frühlingsglaube“, das sich dreistimmig in der Originaltonart findet; der zweimalige Doppelschlag, der als Quintole ausgeführt werden muß, wurde im drittletzten Takte verstümmelt, im fünftletzten ganz gestrichen; der Erfolg entspricht in solchen Fällen nie der Mühe: die Komposition wird ebensowenig wie „Wanderers Nachtlied“ oder „Ein gleiches“ zum Volkslied, ähnlich dem „Lindenbaum“ (Nr. 90) desselben Komponisten. Genau so verhält es sich mit dem Chor „Am Morgen“ aus Mozarts „Zauberflöte“, dem nach F-dur transponierten und dreistimmig gesetzten Gebet Agathens aus Webers „Freischütz“ oder dem bearbeiteten Anfang des Larghetto aus Beethovens 2. Symphonie; hier mußte der wichtige Triller im dritten Takt wegfallen, ebenso die erste Sechzehntelnote zu einem Achtel, also der Rhythmus verändert werden; außerdem bleiben die schwachen vokalen Mittel so weit hinter den instrumentalen, z. B. in der Wiederholung der ersten Periode durch zwei Klarinetten und Fagotte mit der Streichquintettbegleitung, zurück, daß eine gewisse Ehrfurcht das Original vor jeglicher Verstümmelung schützen sollte. Überdies gibt es eine solche Fülle guten Stoffs, daß man vom Verlegenheitsreichtum sprechen und sich mit Originalwerken begnügen könnte. Die geistlichen Lieder und Gesänge sowie die für Sicherheit der Stimmführung und Befestigung des rhythmischen Gefühls wichtigen Kanons wurden mit Geschmack ausgewählt. Der Lehrer kann das Heft mit Nutzen verwenden, wenn er aus dem reichen Stoffe eine richtige Auswahl den gegebenen Verhältnissen anpaßt. Der Viervierteltakt ist nie durch das gebräuchliche c, sondern durch 4/4 bezeichnet. Stich und Druck sind korrekt, entsprechen außerdem in Größe und Schärfe den Forderungen, die heute an ein gutes Schulbuch gestellt werden müssen.

Braunschweig. **Ernst Stier.**

264. Diebold, Johann, Königl. Musikdirektor. **Liedersammlung für Volks- und Mittelschulen** in vier Heften. Erstes Heft: Die zwei ersten Schuljahre. Preis 30 Pfg. Zweites Heft: Das dritte und vierte Schuljahr. Preis 45 Pfg. Drittes Heft: Das fünfte, sechste und siebente Schuljahr. Preis 55 Pfg. Viertes Heft: Die letzten Schuljahre. 50 Pfg. Freiburg im Breisgau. Herder.

Die vorliegenden Hefte enthalten ausreichenden Stoff für die ganze Schulzeit; derselbe entspricht jedoch keineswegs einem methodischen Lehrplane, sondern setzt einen solchen, mindestens nach einem strengen Stufengang geordnete technische Übungen voraus. Die pädagogische Seite scheidet daher vollständig aus; für die Beurteilung bleibt nur die rein musikalische übrig. Angenehm fällt als hervorstechender Zug die ungesuchte Natürlichkeit und Einfachheit auf, die, ohne gewöhnlich oder flach zu werden, der Denk- und Empfindungsweise des Kindes in dem betreffenden Alter vollkommen entspricht. Die Einübung bietet selbst unter den ungünstigsten äußeren Verhältnissen nur geringe Schwierigkeiten; Lehrer und Schüler können sich also an den anspruchslosen musikalischen Gebilden von angestrengter Verstandesarbeit der voraufgegangenen Stunden wieder erholen, erfrischen. Um das vorgesetzte Ziel zu erreichen, mußte der Herausgeber bis zu Nägeli und Silcher zurückgehen, ergänzte diese Meister aber durch geeignete Werke von Haydn, Mozart, Weber, Löwe, Brahms usw., endlich durch recht viel eigene Kompositionen. Diese scheinen aus der Praxis hervorgegangen oder den Kindern beim Spielen abgelauscht zu sein, denn die Melodien kommen dem Charakter des Volksliedes, das chromatische Gänge und schwierige Fortschritte meidet, trotzdem natürlichen Fluß, oft sogar fortreißenden Schwung bietet, mehr oder weniger nahe. Die zweite Stimme tritt mit Recht früh auf; sie bewegt sich meist in Terzen und Sexten mit der Quinte im Durchgangsakkord, also in den Intervallen, die von Arbeiterinnen auf dem Heimwege zur Melodie improvisiert werden. Der drei- und vierstimmige Satz, durchweg in den einfachsten Formen gehalten, ist für die günstigeren äußeren Umstände der Privat- und höheren Mädchenschule berechnet. Die beiden ersten Hefte unterscheiden sich am meisten und vorteilhaftesten von ähnlichen viel gebrauchten Sammlungen und sie bieten viel Neues und Gutes; die letzten nähern sich anderen Liederbüchern. Die Atemgebung wurde durch unauffällige Striche angedeutet; mit der Einteilung kann man jedoch nicht immer einverstanden sein. So sollen z. B. in Nummer 11 des ersten Heftes die vier ersten Takte mit einem Atem gesungen, die vier letzten: „nach der Arbeit ruht sichs gut“ dagegen und zwar nach dem Worte „Arbeit“ sinnwidrig getrennt werden. Derartige Beispiele lassen sich leicht vermehren. Die dritte Stimme ist stets fließend und wirkungsvoll behandelt; das g der kleinen Oktave sollte jedoch auch in kleinen Noten dem Kinde niemals zugemutet werden. Betreffs mancher Einzelheiten wird die Ansicht des Herausgebers oft Widerspruch erfahren; so ist z. B. das Gebet (drittes Heft, Nr. 15) aus dem „Freischütz“ in dreistimmigem Satz und der f-dur-Tonart mit Webers Melodie derjenigen von H. Goetze bei weitem vorzuziehen; ebenso fällt die Vertonung von Uhlands „Frühlingsglaube“ durch P. Piel (viertes Heft, Nr. 18) im Vergleich zu der Schuberts — für Schulzwecke muß das Original allerdings nach as-dur transponiert werden — völlig ab. Nach dieser Seite läßt sich eine neue Auflage wesentlich verbessern. Die Zahl der Dialektlieder, einzelner humoristischer oder solcher von lokaler Bedeutung („O Schwarzwald, o Heimat“) kann eingeschränkt werden, weil dem Norddeutschen für die Voraussetzung der Wirkung das Verständnis fehlt. Die beiden Kanons (zweites Heft, Nr. 56 und 57) von Alex. Friedrich, Landgrafen von Hessen, sind streng nach der Regel und dankbar gearbeitet, für diese Stufe technisch aber noch zu schwer; es empfiehlt sich eine Übertragung in das folgende Heft. Die Tonarten sind im allgemeinen so gewählt, daß die zarten Organe des Kindes weder durch zu große Höhe noch Tiefe angestrengt werden; auch die empfohlenen Transpositionen wird jeder gutheißen. Der Charakter des Liedes wird stets deutsch, die Vortragsbezeichnung dagegen italienisch angegeben; letztere ist aber nicht konsequent durchgeführt, denn in Nr. 19 des dritten Heftes steht riten. und daneben langsamer, in Nr. 36 und 37 a tempo und erstes Zeitmaß usw. Auf der Unterstufe kommt man ohne die Fremdwörter aus; später muß die Einheit nach der einen oder anderen Seite gewahrt werden, und das Hinken auf zwei Seiten gilt keineswegs als Vorzug. Stich und Druck sind korrekt; der derbe Pappband schützt die empfehlenswerten Hefte vor rascher Abnutzung.

Braunschweig. **Ernst Stier.**

265. Claßen, J. **Zwölf Vorlesungen über die Natur des Lichtes.** Mit 61 Figuren. Leipzig, 1905. Göschen. 4 Mk.

Der bekannte Verfasser behandelt hier die Lehre vom Licht in allgemeiner, leicht verständlicher Weise; er führt den Leser in die Gesetze der Spiegelung, der Brechung, der Zerstreuung, der Interferenz, Beugung, der Doppelbrechung und der Brechung des Lichtes in einachsigen und zweiachsigen Kristallen. Er zeigt ferner die Unzulänglichkeit der einfachen Wellentheorie des Lichtes und geht dann zu anderen periodischen Erscheinungen über, namentlich zu den elektrischen Schwingungen, und macht den Leser in klarer, eingehender Weise mit allen hier in Betracht kommenden Erscheinungen und Anschauungen bekannt. Er zeigt ferner den innigen Zusammenhang zwischen den Strahlen des Lichtes und der Elektrizität, wie er theoretisch bereits viel früher von Maxwell hergeleitet war; er zeigt also dem Leser, daß die Lichtwellen nichts anderes als elektrische Wellen sind, d. h. er erläutert die sogenannte elektromagnetische Lichttheorie. Man muß gestehen, daß es dem Verfasser außerordentlich gut gelungen ist, diesen innigen Zusammenhang in leicht verständlicher Weise darzustellen, was doch sonst nur durch verwickelte Formelsysteme der Fall ist. Mathematische Formelentwickelungen sind völlig vermieden. Das kleine Buch ist ein wertvoller Beitrag dazu, die physikalischen Forschungen der neuesten Zeit in die weitesten Kreise zu tragen und ein reges Interesse dafür zu erwecken.

Charlottenburg. Prof. Dr. H. Servus.

266. Chwolson, O. D. **Hegel, Haeckel, Kossuth und das zwölfte Gebot.** Eine kritische Studie. Braunschweig, 1906. Friedr. Vieweg u. Sohn. 90 Seiten. 1,60 Mk.

Der Verfasser des besten und umfangreichsten Lehrbuches der Physik und Kenner aller physikalischen Gesetze und Theorien behandelt hier in der kleinen Abhandlung das Verhältnis der Philosophie und der Naturwissenschaft zueinander. Er erörtert die Frage, warum beide so weit voneinander entfremdet, ja feindlich gesinnt sind. Er weist nach, wie Hegel naturwissenschaftliche, physikalische Probleme behandelt, ohne auch nur die einfachsten physikalischen Gesetze zu kennen, und wie seine Behauptungen dann als Wahrheiten hingestellt und geglaubt werden. Er kommt dann auf den berühmten Apostel der Selektionslehre, Professor Haeckel, der mit seinem Werke „Die Welträtsel“ einen buchhändlerischen Erfolg gehabt, der auf dem Gebiete rein wissenschaftlicher Werke kaum seinesgleichen hat und dessen Buch in verschiedene Sprachen übersetzt worden ist. In diesem Buche nun werden auch verschiedene physikalische Fragen behandelt, z. B. das Substanzgesetz, das Gesetz der Entropie oder der zweite Hauptsatz der mechanischen Wärmetheorie und die Konstitution des Äthers. In bezug auf das Entropiegesetz soll und darf die Menschheit stolz darauf sein, daß sie in langer und schwerer Geistesarbeit sich durchgerungen hat zur Erkenntnis einer wirklichen Wahrheit und den großartigen Gedanken gefaßt und erfaßt hat, der das Evolutionsgesetz der Welt bildet. Haeckel hat aber hiervon keine Ahnung; mit nichtssagenden Worten, leeren Phrasen leugnet er die Existenz dieses Gesetzes. Es ist interessant, wie der die gesamte Physik beherrschende Chwolson über Haeckel hier urteilt. Er sagt: „Was bewog Haeckel, zu sagen, „der zweite Hauptsatz widerspricht dem ersten und muß deshalb aufgegeben werden“, und sich so unsterblich zu blamieren; wie kam er zu dem Satze, mit dem verglichen der „Hitzausschlag des Himmelsgewölbes“ (Hegel) ein geistreicher Gedanke und „es kann nur sieben Planeten geben“ (Hegel) ein unbedeutendes Versehen ist? Liest man aufmerksam alles, was sich in den „Welträtseln“ über den zweiten Hauptsatz auffinden läßt, so hat man sofort die Antwort: Der zweite Hauptsatz muß falsch sein, da er, trivial ausgedrückt, dem Autor nicht in seinen Kram paßt, d. h. da er sich in das System der monistischen Philosophie nicht einfügen läßt und ihr widerspricht. Also nicht dem ersten Hauptsatze, mit dem er absolut nichts zu schaffen hat, widerspicht der zweite, wie Haeckel uns glauben machen will; er widerspricht der Haeckelschen Philosophie, und für dies todeswürdige Verbrechen wird er auf Grund falscher Beschuldigung zum Tode verurteilt. Das ist des Pudels Kern!“ Chwolson untersucht sofort kritisch alle physikalischen Behauptungen Haeckels und kommt zu folgendem Ausspruch: „Das Resultat unserer Untersuchung ist entsetzlich, man darf wohl sagen — haarsträubend! Alles, aber auch alles, was Haeckel bei der Berührung physikalischer Fragen sagt, erklärt und be-

hauptet, ist falsch, beruht auf Mißverständnissen oder zeugt von einer kaum glaublichen Unkenntnis der elementarsten Fragen. Selbst von dem Gesetze, welches er selbst als „Leitstern" seiner Philosophie proklamiert, besitzt er nicht die elementarsten Schulkenntnisse. Und mit solch totaler Unkenntnis ausgerüstet, hält er es für möglich, das Fundament der modernen Physik, die kinetische Substanztheorie für „unhaltbar" zu erklären und zu behaupten, daß eine der großartigsten, vielleicht die großartigste Errungenschaft menschlichen Geistes, das Entropiegesetz oder der zweite Hauptsatz der Thermodynamik „aufgegeben" werden muß. Sollte Haeckel sich nur zur Physik so verhalten haben?" Haeckels „Welträtsel" sind typisch für alle jene Werke, deren Autoren das zwölfte Gebot nicht beachten, welches lautet: „Du sollst nie über etwas schreiben, was du nicht verstehst und von Grund auf studiert hast!" Wie viele Bücher blieben dann ungeschrieben, wie viele Zeitungsartikel würden dann fortfallen, die für den Wissenden der hellste Unsinn sind! Chwolson zeigt dann ferner auch noch an Kossuth, wie ein solches Verhalten der Philosophen eine immer wachsende Entfremdung zwischen Philosophie und Naturwissenschaft hervorgebracht hat.

Das kleine Buch ist außerordentlich interessant zu lesen und enthält viel Beherzigenswertes. Wir können es aufs wärmste empfehlen.

Charlottenburg. Prof. Dr. H. Servus.

V. Mitteilungen.

1.

Vorträge über Hochschulpädagogik. Von Dr. Hans Schmidkunz (Berlin-Halensee). Im folgenden sollen lediglich Titel von Vorträgen usw. zusammengestellt werden. Es handelt sich um die, zunächst mündlichen, Darbietungen, welche seit beinahe acht Jahren im Rahmen der hochschulpädagogischen Bewegung und insbesondere des ihr dienenden „Verbandes für Hochschulpädagogik" gegeben worden sind. Das Allermeiste, das hier verzeichnet wird, ist in mehr oder weniger abgekürzter Weise veröffentlicht worden. Jedoch würde die Einfügung der Publikationsstellen im folgenden zu weit geführt haben. Hoffentlich gelingt es dem Referenten, die Bibliographie seiner eigenen Veröffentlichungen auf dem hochschulpädagogischen Gebiet in absehbarer Zeit publizieren zu lassen. Dann wird auch leicht abzulesen sein, an welchen Stellen über die im folgenden verzeichneten Darbietungen näheres zu erfahren ist. Andererseits würde es sich lohnen, von jenen Veröffentlichungen, die sich an diese Vorträge usw. anschließen, wenigstens einen ausgewählten Teil als eine hochschulpädagogische Essaysammlung zu publizieren. Indessen standen dem bisher die bekannten Schwierigkeiten entgegen, die sich für den Verlag einer solchen Sammlung ergeben. Demnach muß dies einer späteren Zukunft anheimgestellt bleiben.

Vorträge, Referate und Diskussionen aus dem „Verband für Hochschulpädagogik". 1898 bis 1906.

Chronologisch geordnet. Gründungstag: Sonntag, 17. Juli 1898.

Die Vorträge usw. wurden, sofern kein anderer Ort angegeben ist, in Berlin und, wenn nicht anders angegeben, im „Verband für Hochschulpädagogik" selbst gehalten.

Die Veröffentlichungen der Vorträge usw. sind fast alle in der (handschriftlichen) Bibliographie der hochschulpädagogischen Schriften von H. Schmidkunz verzeichnet.

1898:

1. Sonntag, 11. September: Dr. Hans Schmidkunz: Vergangenheit und Gegenwart der Hochschulpädagogik.

2. Sonnabend, 1. Oktober(?): Dr. Hans Schmidkunz: Zwanzig Thesen über Hochschulpädagogik. — — Einen eigenen Zyklus „Schule und Hochschule" bildeten die Vorträge drei bis neun.

3. Montag, 21. November: Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Foerster: Schule und Hochschule im Lichte der neuen Lebensbedingungen.

4. Montag, 28. November: Dr. Hans Schmidkunz: Hochschulpädagogik.

5. Montag, 5. Dezember: Prof. Dr. Bruno Meyer: Kunstunterricht.

6. Montag, 12. Dezember: Dr. Rudolf Steiner: Hochschulpädagogik und öffentliches Leben.

1899:

7. Montag, 9. Januar: Dr. Hans Schmidkunz: Die Einheitlichkeit im Universitätsunterricht.

8. Montag, 16. Januar: Prof. Dr. Alexander Wernicke: Der Übergang von der Schule zur Hochschule.

9. Montag, 23. Januar: Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Foerster: Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht. — —

10. Dienstag, 23. Mai: Dr. Hans Schmidkunz im „Verein für wissenschaftliche Pädagogik", Generalversammlung zu Leipzig: Diskussion über „Vergangenheit und Gegenwart der Hochschulpädagogik", veröffentlicht im 31. Jahrbuch dieses Vereins.

11. Sonnabend, 7. Oktober: Prof. Dr. Sigmund Günther: Hochschulunterricht in der Geographie.

12. Freitag, 29. Dezember: Dr. Hans Schmidkunz im „Verein für Schulreform in Bayern", Generalversammlung zu München: Die Hochschulpädagogik und ihr Verhältnis zur Mittelschule.

1900:

13. Sonnabend, 24. Februar: Dr. Hans Schmidkunz: Psychogenesis und Pädagogik.

14. Sonnabend, 17. März: Dr. Rudolf Steiner: Methoden, das Gesetz von der Erhaltung der Kraft im Hochschulunterrichte zu behandeln.

15. Sonnabend, 21. April: Prof. Dr. Bruno Meyer: Die Methode des kunstwissenschaftlichen Unterrichtes an den verschiedenen Hochschulen.

16. Freitag, 27. April: Dr. Hans Schmidkunz in der „Freien Pädagogischen Vereinigung": Die Ziele der hochschulpädagogischen Bewegung.

17. Sonnabend, 19. Mai: Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Foerster: Die naturwissenschaftliche Erkenntnistheorie im Hochschulunterricht.

18. Sonnabend, 16. Juni: Dr. Hans Schmidkunz: Geschichtliches zur pädagogischen Vorbildung der Hochschullehrer.

19. Sonnabend, 21. Juli: Dr. Hans Schmidkunz: Die Studentenschaft und die Hochschulpädagogik.

20. Sonnabend, 22. September: Prof. D. Dr. Georg Runze: Einleitende Gedanken zur Feststellung und Beurteilung des Begriffes der Lehrfreiheit.

21. Sonnabend, 20. Oktober: Prof. Dr. Robert Koßmann: Die Ausbildung des Arztes.

22. Montag, 5. November: Dr. Hans Schmidkunz im Gewerbeverein Erfurt: Das Seelenleben der Jugend (wiederholt 13. November in der „Giordano Bruno-Vereinigung von 1900" zu Berlin).

23. Sonnabend, 17. November: Dr. Wilhelm Stern: Über die Methode des Hochschulunterrichts in der Ethik.

24. Sonnabend, 15. Dezember: Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Foerster: Die Pädagogik in der Astronomie.

1901:

25. Sonnabend, 19. Januar: Dr. Hans Schmidkunz: Zur Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung der Hochschulpädagogik.

26. Sonnabend, 16. Februar: Prof. Dr. Bruno Meyer: Die Behandlung der antiken Kunst vom archäologischen und vom kunstgeschichtlichen Standpunkte aus.

27. Sonnabend, 16. März: Dr. Emanuel Herzky: Die Bedeutung des Unterrichtes in der Geschichte der Medizin und in der allgemeinen Ethik für den angehenden Arzt.

28. Sonnabend, 20. April: Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Foerster: Die pädagogische Mitarbeit der Jugend.

29. Korreferat Dr. Hans Schmidkunz: Schülerunterricht an Hochschulen.

30. Sonnabend, 18. Mai: Architekt Martin Mayer: Der Unterricht in der Architektur.

31. Sonnabend, 15. Juni: Dr. Hans Schmidkunz: Zur Geschichte der pädagogischen Vorbildung der Lehramtskandidaten. I.

32. Sonnabend, 20. Juli: Dr. Hans Schmidkunz. Zur Geschichte der pädagogischen Vorbildung der Lehramtskandidaten. II.

33. Sonnabend, 21. September: Dr. Hans Schmidkunz: Der Unterricht in der Musik.

34. Sonnabend, 12. Oktober: Dr. Hans Schmidkunz: Der Unterricht in der Pädagogik.

35. Sonnabend, 16. November: Prof. Dr. Bruno Meyer: Didaktik der Kunstwissenschaft.

36. Sonnabend, 14. Dezember: Eugen Reichel: Gottsched als Pädagog.

1902:

37. Sonnabend, 18. Januar: Prof. Dr. Julius Pagel: Nachexilische Geschichte und Literatur der Juden im Universitätsunterrichte.

38. Sonnabend, 15. Februar: Dr. Emanuel Herßky: Der unbemittelte Student.

39. Sonnabend, 15. März: Prof. D. Dr. Georg Runze: Der Unterricht in der Theologie.

40. Sonnabend, 19. April: Prof. Dr. Alfred Klaar: Die Bedeutung der Wissenschaftslehre für den Studenten.

41. Sonnabend, 17. Mai: Dr. Hans Schmidkunz: Ratschläge für Studenten.

42. Sonnabend, 21. Juni: Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Foerster: Der Unterricht in der Astronomie.

43. Sonnabend, 19. Juli: Dr. Wilhelm Stern: Methode des Hochschulunterrichtes in der Geschichte der Ethik.

44. Sonnabend, 20. September: Dr. Hans Schmidkunz: Aus der Geschichte der Kunstschulen. I. Tonkunst.

45. Sonnabend, 11. Oktober: Prof. Dr. Bruno Meyer: Die Schulung des Auges im kunstwissenschaftlichen Unterrichte.

46. Montag, 20. Oktober: Dr. Hans Schmidkunz im Gewerbeverein Erfurt: Gewerblicher und kunstgewerblicher Unterricht einst und jetzt.

47. Sonnabend, 15. November: Dr. Hans Schmidkunz: Aus der Geschichte der Kunstschulen. II. Bildende Kunst. Ältere Zeit.

48. Sonnabend, 13. Dezember: Dr. Hans Schmidkunz: Aus der Geschichte der Kunstschulen. II. Bildende Kunst. Neuere Zeit.

1903:

49. Sonnabend, 17. Januar: Prof. Dr. Julius Pagel: Neuerungen im Studium der Medizin.

50. Sonnabend, 14. Februar: Prof. Dr. Bruno Meyer: Die Photographie im Dienste der Wissenschaftsdidaktik.

51. Sonnabend, 14. März: Dr. Hans Schmidkunz: Der Unterricht in Philosophie.

52. Sonnabend, 16. Mai: Prof. D. Dr. Georg Runze: Über die Grenzen der Lehrfreiheit, mit besonderer Berücksichtigung des akademischen Unterrichtes.

53. Sonnabend, 20. Juni: Gerichtsassessor Dr. Jacques Stern: Der Hochschulunterricht in der Rechtswissenschaft.

54. Sonnabend, 10. Oktober: Dr. Rudolf Steiner: Faust als wissenschaftspädagogisches Problem.

55. Sonnabend, 14. November: Geheimrat Prof. Dr. Wilhelm Foerster: Ptolemäus als astronomischer Didaktiker.

56. Sonnabend, 12. Dezember: Prof. Dr. Bruno Meyer: Aus der Geschichte des kunstwissenschaftlichen Unterrichtes.

1904:

57. Sonnabend, 9. Januar: Dr. Hans Schmidkunz: Grundzüge der Hochschulpädagogik. I.

58. Sonnabend, 13. Februar: Dr. Hans Schmidkunz: Grundzüge der Hochschulpädagogik. II.

59. Freitag, 4. März und 29. April: Dr. Hans Schmidkunz: Gottfried Semper als Kunstdidaktiker.

60. Freitag, 11. März: Dr. Iwan Bloch: Über den Begriff der Bildung.

61. Sonnabend, 12. März: Dr. Hans Schmidkunz: Das Bücherwesen der Hochschulpädagogik.

62. Freitag, 18. März: Dr. Hans Schmidkunz: Über D. G. M. Schreber, „Das Buch der Erziehung".

63. Freitag, 25. März: Dr. Hans Schmidkunz: Die Berufsgemeinde, mit Beziehung auf zwei Aufsätze in „Wartburgstimmen", September 1903.

64. Freitag, 1., 15. und 22. April: Dr. Hans Schmidkunz: Die „Lehr- und Versuchateliers . . ." in München, mit Beziehung auf „Dekorative Kunst", März 1904.

65. Sonnabend, 9. April: Professor Dr. Bruno Meyer: Schwächen des Universitätsunterrichtes.

66. Freitag, 6. Mai: Dr. Hans Schmidkunz: Universitätsdidaktische Schriften von Prof. F. Klein.

67. Freitag, 13. Mai: Dr. Hans Schmidkunz: Die Rektoratsrede K. Büchers „Über alte und neue Aufgaben der deutschen Universitäten", 31. Oktober 1903.

68. Sonnabend, 14. Mai: Regierungsrat Max Hasak: Die Erziehung der Bildhauer und Maler.

69. Freitag, 20. Mai: Dr. Hans Schmidkunz: Über H. Popp, „Beiträge zur Geschichte der neueren Künstlerästhetik" (Karlsruhe 1900).

70. Freitag, 27. Mai: Dr. Hans Schmidkunz: Stellen aus Kants „Pädagogik".

71. Freitag, 3. Juni: Dr. Hans Schmidkunz: Die „Finkenblätter" und Verwandtes.

1905:

72. Sonntag, 16. April: Dr. Hans Schmidkunz im „Verein für Schulreform": Die Notwendigkeit pädagogischer Lehrstühle.

1906:

73. Donnerstag, 11. Januar: Prof. D. Dr. Georg Runze: Sechs Thesen über Hochschulpädagogik.

74. Dienstag, 20. Februar: Dr. Hans Schmidkunz: Ein Beitrag Prof. Vaihingers zur Hochschulpädagogik.

75. Sonnabend, 10. März und Dienstag, 13. März: Dr. Hans Schmidkunz in auswärtigen akademischen Kreisen: Das Wesen und die Berechtigung der Hochschulpädagogik.

76. Dienstag, 20. März: Referendar Richard Salinger: Die juristische Vorbildung auf den Universitäten.

Alphabetisches Verzeichnis der Vortragenden und Referenten.
(Die Zahlen bezeichnen die Nummern der Vorträge usw.)

J. Bloch 60; W. Foerster 3, 9, 17, 24, 28, 42, 55; S. Günther 11; M. Hasak 68; E. Herzky 27, 38; A. Klaar 40; R. Koßmann 21; M. Mayer 30; Br. Meyer 5, 15, 26, 35, 45, 50, 56, 65; J. Pagel 37, 49; E. Reichel 36; G. Runze 20, 39, 52, 74; R. Salinger 76; H. Schmidkunz 1, 2, 4, 7, 10, 12, 13, 16, 18, 19, 22, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 41, 44, 46, 47, 48, 51, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75; R. Steiner 6, 14, 54; J. Stern 53; W. Stern 23, 43; A. Wernicke 8.

Reihenfolge der Vortragenden nach der Anzahl ihrer Vorträge usw.

1. H. Schmidkunz 38; 2. Br. Meyer 8; 3. W. Foerster 7; 4. G. Runze 4; 5. R. Steiner 3; 6. E. Herzky 2; 7. J. Pagel 2; 8. W. Stern 2; 9. J. Bloch 1; 10. S. Günther 1; 11. M. Hasak 1; 12. A. Klaar 1; 13. R. Koßmann 1; 14. M. Mayer 1; 15. E. Reichel 1; 16. R. Salinger 1; 17. J. Stern 1; 18. A. Wernicke 1. Summe: 76.

Anzahl der Vorträge usw. in den Jahren: 1898 Nr. 1 bis 6, Anzahl 6; 1899 Nr. 7 bis 12, Anzahl 6; 1900 Nr. 13 bis 24, Anzahl 12; 1901 Nr. 25 bis 36, Anzahl 12; 1902 Nr. 37 bis 48, Anzahl 12; 1903 Nr. 49 bis 56, Anzahl 8; 1904 Nr. 57 bis 71, Anzahl 15; 1905 Nr. 72, Anzahl 1; 1906 Nr. 73 bis 76, Anzahl 4. Summe: 76.

Reihenfolge der Jahre nach den Anzahlen.

1. 1904 15; 2. 1900 12; 3. 1901 12; 4. 1902 12; 5. 1903 8; 6. 1898 6; 7. 1899 6; 8. 1906 4; 9. 1905 1. Summe 76.

Ein Verzeichnis der Materien soll später folgen.

Nachtrag.

77. Dienstag, 17. April: Prof. Dr. Bruno Meyer: Fachstudium und Berufsstudium.

78. Donnerstag, 17. Mai: Regierungsrat Max Hasak: Die Erziehung der Architekten.

79. Montag, 18. Juni: Dr. Hans Schmidkunz: Einleitung in die akademische Pädagogik.

80. Montag, 16. Juli: Dr. J. Benrubi: Pädagogischer Pessimismus mit besonderer Rücksicht auf Hochschulen.

2.

Der erste **akademische Volksschullehrerverein** ist an der Universität Jena entstanden. Dort haben sich die studierenden Volksschullehrer in einem Verein studierender Volksschullehrer zusammengefunden, der ein Mittelpunkt sein will für die Angelegenheiten, die das Studium der Volksschullehrer, das heißt der Lehrer mit seminarischer Vorbildung, an der Universität Jena betreffen. Der Verein will über die Verhältnisse des Studiums, über Vorteile und Nachteile, über Kosten, Studiendauer, Studiengang, Berechtigungen usw. aufklären. Er will fortgesetzt Material sammeln über die Studienverhältnisse der Volksschullehrer auch an anderen Universitäten und für seine Berufsgenossen diejenigen akademischen Rechte zu erlangen suchen, die den immaturen Apothekern und Landwirten, die über eine weitergehende Vorbildung ebenfalls nicht verfügen, gewährt werden. Im besonderen soll eine akademische Abschlußprüfung erstrebt werden. Berliner Tageblatt Nr. 302.

3.

Für die **Promotion von Tierärzten** sind neue Bestimmungen von Wichtigkeit welche die Universität Rostock erlassen hat. Danach werden die Tierärzte ohne Universitätsreife in der philosophischen Fakultät zugelassen, wenn sie die Approbation „gut" erworben haben. Doch müssen sie außerdem drei Semester an der Universität, davon zwei in Rostock, studiert haben, sich einer Vorprüfung bei demjenigen Ordinarius unterziehen, der ihnen das Thema zur Dissertation erteilen soll, endlich eine nach einstimmigem Urteil der Fakultät über das Durchschnittsmaß hervorragende Dissertation liefern. Die mündliche Prüfung in drei Fächern soll eine verschärfte sein. Außerdem muß der Kanzler seine Zustimmung zum Dispens von der Universitätsreife geben.

(Hann. Courier Nr. 26225.)

4.

Die Zulassung der Oberrealschulabiturienten zum medizinischen Studium soll bekanntlich für alle Bundesstaaten gemeinsam geregelt werden; doch ist ein dahin zielender Antrag Preußens im Bundesrate bisher an dem Widerstande der süddeutschen Staaten gescheitert. Nunmehr hat Preußen, wie die „Kieler Neuesten Nachrichten" erfahren, einen neuen Antrag im Bundesrate eingereicht, der zur endlichen Lösung dieser Frage führen dürfte, nachdem Sachsen ein teilweises Entgegenkommen den preußischen Vorschlägen gegenüber zugesagt hat. Die sächsische Regierung wird nämlich den Antrag stellen, daß diejenigen Abiturienten der Oberrealschulen zum Studium der Medizin zugelassen werden sollen, die an einem fakultativen Lehrkursus im Lateinischen in den beiden obersten Klassen mit Erfolg teilgenommen haben. Dieser Antrag dürfte die Zustimmung des Bundesrates finden.

5.

Der Allgemeine deutsche Realschulmännerverein hielt kürzlich in Darmstadt seine Hauptversammlung ab. Den Vorsitz führte Direktor Börner aus Elberfeld. Dr. Steinbart aus Duisburg sprach über die Durchführung der preußischen Schulreform in ganz Deutschland. Nach lebhafter Debatte nahm die Versammlung folgende Leitsätze zu diesem Gegenstande an:

Die Versammlung spricht allen denen, die in letzter Zeit für die Ausdehnung der Berechtigungen der Realanstalten gewirkt haben, ihren Dank aus.

Die Versammlung spricht den Wunsch aus, daß, soweit es noch nicht geschehen, von den beteiligten Kreisen die Schulbehörden zu einer baldigen Lösung der Berechtigungsfrage angeregt werden.

Die Versammlung empfiehlt, in den Volksvertretungen die Stellung von Anträgen auf Gleichberechtigung der höheren Schulen entsprechend dem badischen Erlaß vom 22. Juli 1905 und 1. Februar 1906 zu veranlassen.

Auch das Theologiestudium ist entsprechend den Beschlüssen der Junikonferenz den Realanstalten freizugeben, und für dieses Studium ist kein weiterer Nachweis lateinischer Kenntnisse von den Realgymnasialabiturienten zu fordern.

Schon vor Erfüllung dieser Forderung ist sogleich die erneute Prüfung der Realgymnasialabiturienten im Latein usw. den Bestimmungen über die altsprachlichen Sonderprüfungen gemäß zu streichen.

Die Prüfung der griechischlosen Schüler in den Ersatzunterrichtsgegenständen hat wegzufallen.

Der Ersatzunterricht ist an allen staatlich isolierten Gymnasien einzuführen und bei genügender Schülerzahl in realgymnasialen Oberklassen fortzusetzen.

In den oberen Klassen der isolierten staatlichen Realgymnasien ist fakultativer griechischer Unterricht einzurichten.

Zur Fortführung der Schulreform in Preußen im Sinne dieser vier Leitsätze, namentlich zur Erfüllung der in Satz 3 ausgesprochenen Forderung ist eine gemeinsame Tätigkeit unseres Vereins mit dem Verein für Schulreform, dem Verein zur Förderung des lateinlosen Schulwesens und auch dem Ingenieurverein anzustreben.

Berliner Tageblatt Nr. 302.

6.

Schaumwellen der Frauenbewegung. Auf dem jüngsten deutschen Lehrertag zu München hat sich ein Stück Emanzipationskampf abgespielt; da hat es heftige, leidenschaftliche Szenen gegeben, da sind die weiblichen Teilnehmer zuletzt mit flammenden Protestrufen hinausgeschritten zum heiligen Berge, und in einer besonderen Tagung haben sie sich gegen die Herrschaft der Männer erhoben. Die Szene mochte an die Komödien des Aristophanes erinnern. Oder lag nicht ein drastischer Humor darin, wenn die Führerin der lehrenden Frauen versicherte, man merke es wohl, daß der Referent kein Mädchen sei, wenn das Stadthaupt von Charlottenburg, als er die Frage des Zölibats unter den Lehrerinnen berührte, nichts anderes zu sagen wußte als die klassischen Worte: „Diese Frage ist so schwierig — da trete ich lieber ab!" Wenn ein Redner von älteren Lehrerinnen sprach, die den holden Schimmer der Weiblichkeit verlieren und oft recht männliche Züge annehmen, wenn er die Leitung einer Schule durch eine Dame in Gegensatz stellte zum germanischen Empfinden, so mochte in dem Parterre der Zuhörer oft genug die gleiche verständnisvolle Heiterkeit herrschen, wie einst bei den alten Athenern, wenn Praxagora in ihrer Weise die soziale Frage löst, wenn Mnesilochos sich in die weibliche Versammlung schleicht oder wenn Lysistrata und ihre Freundinnen die Männer durch Versagung der ehelichen Freuden zum Frieden zwingen. Man hat in München eine Reihe von Thesen angenommen, in denen über die größere oder geringere Befähigung der Frau zum Lehrberuf und zur Schulleitung geurteilt wird; aber man hat dieses Problem weder erschöpft noch gelöst, wie es denn scheinen will, als ob noch immer nirgends so große Unklarheiten bestehen wie gerade auf dem weiten Kampffelde, auf dem um das Recht der Frau gefochten wird.

Es ist ein harter und rauher Zwang, der auch die Frau in den Frondienst der Arbeit gestellt hat, obwohl der Ton, aus dem sie geschaffen, gar so fein ist, und eine harte und rauhe Entwickelung ist es, die sie über das weite und schöne und niemals ganz durchforschte Reich des häuslichen Lebens und über die Betätigung der werktätigen Sorge für die Gedemütigten und Beleidigten des Daseins hinausdrängt

auf das Gebiet des ökonomischen Kampfes. Hier ist keine eigene Schuld gegeben: das Schicksal ist härter als die heimliche Sehnsucht der Seele. Solange aber die Frauenbewegung, der Not gehorchend, für die praktische Betätigung des weiblichen Geschlechtes neue Möglichkeiten zum Siege im Kampf ums Dasein sucht, wird sie zu fördern sein. Die kinderreiche Frau des Proletariers, die zur Fabrikarbeit geht, während der Jugend ihrer Kinder im verwahrlosten Heim die mütterliche Aufsicht fehlt, und die verwaiste Generalstochter, die als Gouvernante oder Stütze alle Stationen der Enttäuschung durchwandert, sie leiden in gleicher Weise am Leben, sie sind des sozialen Mitleids wert und gewiß. Und doch dürfen wir auf die schicksalsschwere Frage, die hier sich aufrollt, nicht die mechanische Antwort geben: „Volle Freiheit für das Spiel aller Kräfte! Volle Gleichheit für das Recht der Geschlechter!“ Jeder Fuß breit, den die Frau erobert, ist dem Manne geraubt; jede Erwerbsmöglichkeit, die sich ihr erschließt, beengt den Erwerbskreis des Mannes und schränkt die Aussichten ein, zur Erfüllung des letzten und eigensten Berufes, zur Offenbarung des eigensten Wesens zu gelangen. Und dieser Beruf ist, daß sie dem Manne die teilnehmende Gefährtin sei und daß die Sonne ihres Wesens über dem Kinde leuchte und in ihm wecke, was gut und kräftig, froh und gesund ist. Aber in dem Übel des ökonomischen Kampfes selbst liegt schon ein Mittel zur Heilung. Denn mit der ungeheueren Entwickelung des modernen Lebens, mit dem gewaltigen Ringen, zu dem die surrende Maschine die Weise spielt, wächst auch der Kreis der Möglichkeiten zu Schaffen und Erwerb. Weiblicher Schönheitssinn, weibliche Kleinkunst haben neuen Raum gefunden, wo gesteigerter Wohlstand auch den Bedarf an Luxus gesteigert hat; Post und Telegraph sind der Frau zu Hilfe geeilt; die moderne Hygiene, die soziale Fürsorge, alle jene Tätigkeiten, die der leichten und leisen Hand der Frau bedürfen, traten neu in den Kreis ihres Daseins ein.

Aber ein anderes ist es, wo die Frau den Raum, der sich ihr bietet, mit revolutionären Allüren verläßt und den Anspruch des gleichen Rechtes mit dem Manne erhebt. Denn gleiches Recht setzt gleiches Wesen, gleiche Begabung, gleiche Kraft des Leistens und Vollbringens voraus, und solange Naturwissenschaft, Psychologie und Ästhetik noch Unterschiede feststellen, so lange wird auch das praktische Leben dem Streben nach Gleichheit die Erfüllung versagen. Eben jetzt haben die „fortgeschrittenen Frauen“ unter Führung von Anita Augspurg das weibliche Wahlrecht für die Parlamente gefordert und mit dem Übergang in das Lager der Sozialdemokratie gedroht. So haben sie vor vier Jahren sogar den Kanzler heimgesucht, um ein Vereins- und Versammlungsrecht zu fordern. Auch hier wird das russische Muster die törichten Bestrebungen noch stärker beleben. Aber wer gesund denkt, der wird immer wieder sich an die Bemerkung Treitschkes erinnern über die ersten Versuche, die in Kanada mit dem weiblichen Stimmrecht gemacht wurden: „Bei Ausübung dieses Rechtes durch Frauen sind nur zwei Fälle möglich. Entweder die Frau und etwa auch die Tochter stimmt wie der Mann und Vater, und damit ist ein unbegründetes Vorrecht der verheirateten Männer geschaffen, oder Frau und Tochter taugen nichts; dann stimmen sie gegen den Mann; und so trägt der Staat seinen Streit frivol hinein in den Frieden des Hauses, wo man gerade sich ausruhen soll von dem Lärm des politischen Lebens.“ Die Frau, die sich in das Gewühl der Versammlungen stürzt, die im politischen Kampfe mit Männern ringen will, muß naturgemäß jene scheue und keusche Zurückhaltung preisgeben, die doch das schöne Erbteil ihres Geschlechtes bildet. Je mehr die Frau sich dem Ideal der Gleichberechtigung nähert, desto niedriger ist ihre sittliche Würdigung; die männlichen Frauen haben einen Reiz, der weder zart ist noch als Schmelz bezeichnet werden darf. Madame Adelaide, die Schwester Louis Philipps, war der einzige Mann des Hauses Orleans; aber sie war nicht lieblich.

Wo soll denn die Grenze gezogen werden? Schon jetzt steigt zuweilen neben dem Dämon des Klassenhasses der Geschlechtshaß empor, der den ewigen tiefen Gegensatz zwischen Mann und Weib als die Quelle alles Leidens auf den Märkten ausschreit, bis das frivole Wort einer Vorkämpferin, daß die Männer nur ein notwendiges Übel seien, in verwirrten Herzen ernste Bedeutung gewinnt. Schon wurde auf Frauenkongressen die Forderung gestellt, daß die Arbeit der Hausfrau bezahlt werden, daß sie außer freier Station auch bares Geld erhalten solle, daß die Hausfrauenarbeit eine Berufsarbeit werden und die private Küche verschwinden muß. Noch hat man ja nicht öffentlich gefordert, daß die gleiche Berechtigung der Geschlechter sich auch in gleicher Bekleidung ausdrücken soll. Aber schon heute fehlt es nicht an

Frauen, die, gehüllt in unmögliche Gewänder, den Abend im Wirtshaus verleben und die Grazien mit Skorpionen von sich treiben. Und wieder hat Treitschke gesagt: „Wenn die Frau glaubt, im Verkehr durch männliche Mittel auf uns wirken zu können, wenn sie mit geradezu erschreckenden Blicken uns zu imponieren sucht, so wirkt dies im entgegengesetzten Sinne, und es entsteht die soziale Flegelei.“ Unvergessen ist es, daß die Führerin der bürgerlichen Frauenbewegung öffentlich die freie Liebe gepredigt, daß sie es für unmöglich erklärt hat, aus Gründen der weiblichen Selbstachtung eine legitime Ehe einzugehen. Kann noch in drastischerer Weise gezeigt werden, bis zu welchen Verrücktheiten man sich versteigen kann, wenn man Natur und Wissenschaft verachtet und die einfachsten Gesetze des Lebens auszustreichen versucht!

Volle Gleichheit für das Recht der Geschlechter wird niemals bestehen. Würde es dennoch geschaffen, so würde niemand so unglücklich sein wie gerade die Frau, die geglaubt hat, nach den Sternen zu greifen und deren Hand doch nur eine häßliche Maus erfaßt. Leipziger Neueste Nachrichten Nr. 157.

7.

Auf der Hauptversammlung des Vereins deutscher Chemiker (Nürnberg, 6. Juni) berichtete Dr. Goldschmidt (Essen) über das **Studium der Ausländer an den deutschen Hochschulen**, und Prof. Dr. C. Duisberg (Elberfeld) über die von der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte ernannte Kommission zur **Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes an den höheren Schulen.** Die gegen Ende des vorigen Jahrhunderts zunächst unter den Fachlehrern aufgetretene Reformbewegung, betreffend den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht an den höheren Schulen, hat in den letzten Jahren das Interesse der Ingenieure, Naturforscher und Ärzte lebhaft in Anspruch genommen. Diese Kreise konnten sich der Ansicht nicht enthalten, daß der genannte Unterricht nicht mehr zeitgemäß sei, und haben ihrer Überzeugung in den Naturforscherversammlungen zu Hamburg (1901), Kassel (1903) und Breslau (1904) entsprechend Ausdruck verliehen. In Hamburg wurde die Durchführung des biologischen Unterrichtes durch alle Klassen der neunklassigen Realanstalten gefordert, in Kassel eine Prüfung der Lage des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes beschlossen und endlich in Breslau zu einer praktischen Verwirklichung dieses Gedankens geschritten. Es kam zur Einsetzung einer zwölfgliedrigen Kommission, bestehend aus Dozenten der Universität, technischen Hochschulen, aus Männern der praktischen Industrie und Lehrern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer an den einzelnen Anstalten. Diese Kommission konnte bereits der Naturforscherversammlung zu Meran einen ausführlichen Bericht ihrer Reformarbeit vorlegen, der sich auf die Mathematik, Physik und Chemie nebst Biologie bezieht. Ihren Vorschlägen liegt die Tendenz zugrunde: Tatsächliche Gleichberechtigung der drei neunklassigen Schulen, gleichmäßige Bewertung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und der Sprachen, Vermeidung einer einseitig sprachlichen, aber auch einer einseitig mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung. Nur wegen der Angst vor dem Darwinismus wurde der biologische Unterricht der höheren Schulen gestrichen. Noch heute scheine ein ähnlicher Wind zu herrschen, wenn auch wenigstens die Erlaubnis erteilt wurde, auf einem Gymnasium, dem zu Elberfeld, unter dem Regime Falk auf dem Lehrplan der oberen Klassen mit der versuchsweisen Einführung des biologischen Unterrichtes zu beginnen. Nunmehr steht die Kommission vor der weiteren Aufgabe einer entsprechenden Reform der Real-, Reform-, Fach- und höheren Mädchenschulen sowie des Hochschulunterrichtes, soweit derselbe die Ausbildung von Lehrern betrifft. Von all diesen Fragen, die Gegenstand zweier inzwischen in Berlin und Elberfeld abgehaltenen Sitzungen waren, werden der Stuttgarter Naturforscherversammlung (1906) eingehende Berichte erstattet werden; jedoch soll der Bericht über die höheren Mädchenschulen, an denen namentlich die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichtes dringend geboten erscheint, schon in nächster Zeit veröffentlicht werden.

Im Anschluß an die Ausführungen Prof. Duisbergs wird beantragt, daß der Vorstandsrat bzw. die Hauptversammlung des Vereins deutscher Chemiker eine Kommission ernennt, welche zusammen mit dem Vorstande an der Hand des von der Unterrichtskommission der Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Meran erstatteten Berichtes mit der Frage der Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes an den deutschen Schulen sich zu beschäftigen hat. Nach Befürwortung dieses Antrages von verschiedenen Seiten wird derselbe einstimmig angenommen. (Hann. Courier Nr. 26256.)

8.

Der Berliner Gymnasiallehrerverein hat den Bericht für das Jahr 1905 bis 1906 veröffentlicht. Die Mitgliederzahl ist wiederum gestiegen: sie beträgt jetzt 1258 (vor. Jahr 1175).

Die Sitzungsberichte übergehen wir, da sie schon im Pädag. Archiv abgedruckt sind. Gern wiederholen auch wir den dringend empfehlenden Hinweis auf die „Ludwig Wiese-Stiftung für Töchter verstorbener Oberlehrer", deren Vermögen von 12000 Mk. sich leider nicht vermehrt hat, auf die „Magdeburger Sterbekasse" (Schatzmeister Oberlehrer Dr. Karl Bochow in Magdeburg-Werder), auf die „Unterstützungskasse der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten in Berlin und in der Provinz Brandenburg", auf den Kunzekalender und das Korrespondenzblatt.

Den Vorstand bilden jetzt die Herren: 1. Prof. Dr. Lortzing (Vorsitzender), 2. Prof. Dr. Krüger (1. Stellvertreter und Schatzmeister); 3. Prof. Dr. Döhler (2. Stellvertreter); 4. Prof. Dr. Schrader; 5. Prof. Dr. Möller; 6. Oberlehrer Reuter; 7. Oberlehrer Neukranz; 8. Prof. Dr. G. Koch; 9. Prof. Hahn; 10. Oberlehrer Graske; 11. Oberlehrer Dihle.

Der Kassenbericht führt an: Einnahme 5946,98 Mk., Ausgabe 3489,31 Mk., Bestand 2457,67 Mk. Effekten 300 Mk.

9.

Aufruf zur Errichtung eines Fichte-Denkmals in Berlin. Im Herbst 1910 feiert die Universität Berlin das Fest ihres hundertjährigen Bestehens. Unter den Männern, die sie ins Leben riefen und als erste Lehrer an ihr glänzten, nimmt kaum einer so sehr die dankbare Erinnerung der Nachwelt in Anspruch wie ihr erster erwählter Rektor **Johann Gottlieb Fichte.**

Ein würdiges Denkmal für diesen Helden des Gedankens und der Tat zu errichten, ist eine noch uneingelöste Ehrenschuld der Nation. Der gegebene Ort dafür ist die Hauptstadt des Reiches, das er ahnte, und in ihr die Universität, die er mitbegründete. Ihre Jubelfeier kann keine schönere Weihe empfangen, als wenn wir in diesen Tagen das Bild ihres ersten Rektors enthüllen, des Predigers der Freiheit, des Erziehers zur Deutschheit.

Darum wenden wir uns an alle Deutschen und alle Freunde deutscher Kultur mit der Bitte, zu diesem Werke der Verehrung und Dankbarkeit sich mit uns zu vereinigen.

Spenden zu diesem Zwecke nehmen entgegen die Zahlstellen der Deutschen Bank in Berlin und ihre Filialen im In- und Auslande.

Etwaige Anfragen und Mitteilungen bitten wir zu richten an die „Akademische Auskunftsstelle an der Königlichen Universität", Berlin C. 2, Platz am Opernhause.

Das Ehrenkomitee: Fürst von Bülow, Reichskanzler. Dr. Studt, Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. von Einem, Kriegsminister. Althoff, Ministerialdirektor. Graf von Ballestrem, Präsident des Deutschen Reichstages. Edzard Fürst zu Inn- und Knyphausen, Präsident des Herrenhauses. von Kröcher, Präsident des Hauses der Abgeordneten. Dr. H. Diels, Geh. Regierungsrat, Professor, Rektor der Universität Berlin. Kirschner, Oberbürgermeister von Berlin. Eduard Zeller, Wirkl. Geheimer Rat, Professor, Senior der Universität Berlin. Dr. A. Lasson, Geh. Regierungsrat, Professor, Vorsitzender der Philosophischen Gesellschaft zu Berlin.

10.

Erst spät kommen wir dazu, wenigstens mit einigen Worten auf die **Festschrift der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Hamburg** hinzuweisen, die das Lehrerkollegium des Kgl. Christianeums zu Altona dargebracht hat (Altona, Druck von Martin Gehricke). Es sind sechs Abhandlungen, die den verschiedensten Disziplinen entnommen sind. 1. Direktor Dr. R. Arnoldt, „Zu griechischen Schriftstellern" (von den Dichtern ist namentlich Sophokles behandelt, die Prosaiker sind knapper behandelt); 2. Prof. Dr. A. Wachholtz, „Aus

Theodor Mommsens Jugendzeit", eine eingehende Würdigung des großen Gelehrten, der freilich schon als Jüngling ein wenig liebenswürdiger Mensch war und sich in seiner Abneigung gegen die Religion konsequent geblieben ist; 3. Prof. Dr. W. Vollbrecht, „Über den Wert von Xenophons Anabasis als Geschichtsquelle" (dies Stück ist aus dem uns übersandten Exemplar herausgerissen worden); 4. Prof. E. Begemann, „Zur Legende vom hl. Georg, dem Drachentöter" (eine sehr interessante Bereicherung des dankbaren Stoffes); 5. Prof. Dr. J. Claussen, „Ein Brief Samuel Pufendorfs" (vom Dezember 1686), und 6. Prof. Dr. K. Eichler, „Beitrag zur Graßmannschen Punktrechnung". Die Abhandlung bildet eine Ergänzung der Graßmannschen Punktrechnung. Mit Beschränkung auf die Ebene setzt sie die von Graßmann jun. entwickelten Grundoperationen sowie ihr dualistisches Entsprechen für Punkt- und Stabelemente als bekannt voraus. Die vorliegende Abhandlung macht Anwendungen auf die Kurventheorie und gibt die geometrische Deutung der Differentialoperationen. Sie ist sehr interessant für den, der die Graßmannschen Entwickelungen kennt.

11.

Der badische Oberkirchenrat hat den verständigen Entschluß gefaßt, die **Abiturienten der Realgymnasien und Oberrealschulen zum Studium der Theologie zuzulassen.** Diese Entschließung wird von dem einsichtigeren Teil der kirchlichen Presse begrüßt. So äußert ein badisches Gemeindeblatt, „Die Kirche", in folgenden Ausführungen seine Zustimmung zu dieser Neuerung:

„Es ist von großer Bedeutung, wenn nach der Verordnung des badischen Oberkirchenrats auch Schüler der Realgymnasien und Oberrealschulen Theologie studieren dürfen. Sie werden später als Pfarrer dem Denken und Streben der Zeit näher stehen und in vielen Stücken besser verstehen, in welcher Weise den Kindern der Gegenwart das Evangelium gepredigt werden muß. Nachdem alle höheren Berufsarten sich den Zöglingen der „modernen Schulen" (wie die Franzosen sie nennen) geöffnet haben, konnte die Theologie allein nicht mehr zurückbleiben, wenn der Pfarrerstand nicht rückständig werden wollte. Es soll damit keinerlei Tadel gegen die auf Gymnasien vorgebildeten Geistlichen ausgesprochen werden; sie sind vermöge ihrer altklassischen Vorbildung wohl besser imstande, die Bibel und die biblische Welt, auch das Urchristentum zu verstehen; aber um die heutige Welt zu verstehen, mußten sie für sich viel nachlernen und viel Lehrgeld bezahlen. Es werden wohl auf noch lange hinaus, wenigstens so lange es noch Gymnasien geben wird, die meisten Geistlichen auf diesen vorgebildet werden; aber durch die genannte Verordnung des badischen Oberkirchenrates ist wenigstens die Pforte geöffnet, durch welche neue, frische, zeitgemäße Bildungselemente dem Pfarrerstande nicht bloß, sondern unserer evangelischen Kirche zuströmen können und werden.

Daß durch diese Neuerung sich vielleicht mehr Kandidaten des Pfarramtes einstellen werden und so der — allerdings nur vorübergehende — Mangel an Geistlichen gehoben werden könnte, kommt nur in zweiter Linie in Betracht und ist von nebensächlicher Bedeutung. Die erfreuliche Hauptsache ist die, daß unsere sonst so schwer bewegliche offizielle Kirche wieder einmal einen Schritt vorwärts getan hat.

Die badische Landeskirche wird nun hoffentlich nicht mehr lange nötig haben, Zöglinge der Baseler Missionsschule nach kurzer akademischer Vorbildung in ihre vakanten Pfarrstellen zu berufen. Es wäre zu wünschen, daß der beginnende Kandidatenmangel auch andere Landeskirchen dazu veranlaßte, den Abiturienten der Realanstalten das theologische Studium freizugeben. (Vossische Zeitung Nr. 330.)

12.

Der Leipziger Lehrerverein hat in seiner letzten Sitzung u. a. eine Kundgebung angenommen, die sich für **Aufhebung jedes Rechtes zu körperlicher Züchtigung in der Volksschule** ausspricht. Man will dahin wirken, „daß durch Gemeinden und Staat Ersatzmittel dafür geboten werden, so daß trotzdem eine gedeihliche Weiterentwickelung der Volksschule gewährleistet wird". (Vossische Zeitung Nr. 348.)

[Über das Verbot jeder Körperstrafe denken also die Leipziger Volksschullehrer ebenso wie unsere Behörden; sehr schön, wenn die Herren ein so gutes Publikum haben. Aber die Schlußtirade ist nichts als eine leere Phrase.]

13.

Bayern will seine Industrieschulen in Oberrealschulen umwandeln. Der Unterrichtsminister weicht dem Drängen der Industrie; für seine Person ist er aber der Neuerung keineswegs gewogen. Er hat einen Erlaß herausgegeben, in dem er vor dem Besuche der Oberrealschulen geradezu warnt. Nach einer Münchener offiziösen Korrespondenz sagt er darin, „daß namentlich die für die Absolventen der Oberrealschulen in Betracht kommenden höheren staatlichen und privaten Berufszweige mit hochschulmäßig ausgebildeten Kräften überfüllt sind, so daß auf Jahre hinaus nur solche Aussicht auf entsprechendes Fortkommen haben, welche eine sehr gute Schulbildung nachzuweisen vermögen. Im Hinblick hierauf und auf den Mangel an Räumen werden in die im Übergangsstadium an den Industrieschulen einzurichtenden Oberrealschulklassen voraussichtlich nur Abiturienten der Realschulen mit guten Zeugnissen Aufnahme finden können". Nach dem „Fränk. Courier" geht der Erlaß aber noch weiter. Er fordert nämlich die Rektoren der Realschule auf, die Schüler nachdrücklichst vor dem Besuch der Oberrealschulen zu warnen. Das Nürnberger Blatt bemerkt hierzu:

Welcher Vater wird es unter diesen Umständen wagen, seinen Sohn auf eine Anstalt zu schicken, die ihm nach der Versicherung der obersten bayerischen Schulbehörde und seiner Lehrer ein entsprechendes Fortkommen nur vielleicht einmal sichert, wenn er das Glück hat, sehr gute Noten zu erhalten! Was der Kultusminister beabsichtigt, das ist ja ohne weiteres klar. Er will den neuen Anstalten von vornherein den Boden abgraben, damit er nach einigen Jahren sagen kann: Seht, für die Oberrealschulen, die ihr so dringend verlangt habt, ist gar kein Bedürfnis vorhanden, sie vegetieren nur; das beste ist, wir schaffen sie wieder ab. Dann wäre der realistischen Bildung endgültig das Grab gegraben.

Dahin wird es sicherlich nicht kommen. Die Industrie bedarf der Oberrealschulen, und deswegen werden sie auch in Bayern trotz ministerieller Verfügungen wie im Rheinlande und in Westfalen florieren. (Vossische Zeitung Nr. 317.)

14.

Die Verhandlungen des **17. Kongresses für Knabenhandarbeit** wurden kürzlich in Stuttgart vor zahlreicher Zuhörerschaft eröffnet. Der Vorsitzende von Schenkendorff hielt die mit lebhaftem Beifall aufgenommene Festansprache anläßlich der 25jährigen Tätigkeit des Deutschen Vereins. Der württembergische Kultusminister Fleischhauer begrüßte den Kongreß im Auftrage des Königs Wilhelm, beglückwünschte den Deutschen Verein und sagte warme Förderung in Württemberg zu. Prof. Pallat stellte ein tätiges Eingreifen der preußischen Unterrichtsverwaltung in Aussicht, namentlich durch die Lehrerausbildung. Geheimer Oberregierungsrat Dr. Post überbrachte die Grüße des preußischen Ministers für Handel und Gewerbe; eine große Reihe von Begrüßungen durch Vertreter von Staaten und Vereinen folgte. Der hochinteressante Vortrag des Landrats Dr. Lenz-Beuthen über „Die Beziehungen der Knabenhandarbeit zu dem wirtschaftlichen Leben des Volkes" fand lebhaften Beifall. Mit einem Ausblick auf die Zukunft der Bestrebungen des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit schloß der Vorsitzende den Kongreß.

(Berliner Lokalanzeiger Nr. 342.)

VI. Briefkasten.

Infolge unliebsamer Erfahrungen in letzter Zeit bitte ich unsere verehrten Freunde und Mitarbeiter nochmals:

1. Manuskripte nicht an den Verleger, sondern an mich einzusenden.
2. Manuskripte nicht stückweise, sondern abgeschlossen, gut und leserlich geschrieben und völlig druckfertig an mich gelangen zu lassen.
3. Nur **eine** Seite zu beschreiben.
4. Mich gütigst mit Mahnen und Drängen zu verschonen! L. F.

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv“[1].

Eingegangen vom 20. Juni bis 19. August 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
Ament	Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895 bis 1903	Wilh. Engelmann, Leipzig.
	Aus Natur und Geisteswelt. Nr. 15: Verkehrsentwickelung in Deutschland 1800 bis 1900, von Lotz; Nr. 90: Der Mond, von Franz; Nr. 91: Die Münze, von v. Ebengreuth; Nr. 93: Die Anfänge der menschlichen Kultur, von Stein; Nr. 94: Die Ameisen, von Knauer; Nr. 96: Schulhygiene, von L. Burgerstein; Nr. 97: Albrecht Dürer, von Wustmann; Nr. 98: Die deutschen Kolonien (Land und Leute), von Heilborn; Nr. 100: Das deutsche Bildungswesen, von Paulsen; Nr. 103/104: Der Alkoholismus, Band I und II; Nr. 107: Der Obstbau, von Voges; Nr. 111: Schulkämpfe der Gegenwart, von Tews; Nr. 112: Vermehrung und Sexualität bei den Pflanzen, von Küster	B. G. Teubner, Leipzig.
Baade	Pflanzenkunde	Herm. Schroedel, Halle a. S.
Bergmann	Die sprachliche Anschauung und Ausdrucksweise der Franzosen	J. Bielefelds Verlag, Karlsruhe.
Biel	Mathematische Aufgaben	G. Freytag, Leipzig.
Boerner u. Dinkler	Livre de lecture	B. G. Teubner, Leipzig.
Boerner	Précis de grammaire française	„ „
Braune-Skorczyk	Raumlehre	Herm. Schroedel, Halle a. S.
Cauer	Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Doflein	Ostasienfahrt	B. G. Teubner, Leipzig.
Dörr u. Hessel	Deutsches Lesebuch für die Vorschule höherer Lehranstalten. Band I u. II	A. Marcus u. E. Webers Verlag, Bonn.
Ellinger-Butler	Lehrbuch der englischen Sprache	F. Tempsky, Wien.
Falcke, Gebrüder	Einheitliche Präparationen für den gesamten Religions-Unterricht. V. Band	Herm. Schroedel, Halle a. S.
Fränkl	Über Vorstellungs-Elemente und Aufmerksamkeit	Theod. Lampart, Augsburg.
Fricke	Französisch für Anfänger. I. Teil	F. Tempsky, Wien.
*Ganghofer	Gesammelte Schriften. Lieferung 8 bis 16	Adolf Bonz u. Comp., Stuttgart.
	Graesers Schulausgaben klassischer Werke. Friedrich von Schiller: Don Carlos, herausgegeben von Dr. Khull; von Goethe: Reinecke Fuchs, von Dr. Reißenberger	B. G. Teubner, Leipzig.
Grätzner	Der Volksschulgesang	Herm. Schroedel, Halle a. S.
Grimsehl	Ausgewählte physikalische Schülerübungen	B. G. Teubner, Leipzig.
Großmann-Braune	Der Rechenunterricht in der Volksschule	Herm. Schroedel, Halle a. S.
Hartmann	Der Schularzt für höhere Lehranstalten	B. G. Teubner, Leipzig.
Hemprich	Winke zur Gründung und Leitung von Jugendvereinigungen	A. W. Zickfeldt, Osterwieck a. H.
Herrmann	Deutsche Mythologie	Wilh. Engelmann, Leipzig.
Herwer	Lectures enfantines	Fr. Ackermanns Verlag, Weinheim.
Hopstein	Vaterländische Geschichte. Mittel- und Oberstufe	J. P. Bachem, Köln a. Rh.
Hotop	Lehrbuch der deutschen Literatur. I. Teil	Herm. Schroedel, Halle a. S.
John u. Sachsse	Lehrbuch der Chemie	B. G. Teubner, Leipzig.
Keller	Die Erziehung als Kunst auf wissenschaftlicher Grundlage	„ „
Klein	Biblische Geschichte. I u. II/III	Emil Roth, Gießen.
v. Körösy	Statistik des Unterrichtswesens der Hauptstadt Budapest. XXXIV. Band	Puttkammer u. Mühlbrecht, Berlin.
Krichau	Die Praxis der einklassigen Volksschule	Herm. Schroedel, Halle a. S.
Lehmann	Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Mangold	Zeichnen und Zeichenunterricht	Herm. Schroedel, Halle a. S.
Martig	Lehrbuch der Pädagogik	A. Francke, vorm. Schmidt u. Francke, Bern.
Mertens	Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte	Herdersche Verlagsb., Freiburg i. Br.
„	Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 3. Teil	„ „ „

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

* Dies Buch ist bereits vergeben.

Verfasser	Titel	Verlag
Michaelis	Abriß der deutschen Lautkunde	E. Haberland, Leipzig-R.
Müller u. Völker	Geographie. Geschichte	Emil Roth, Gießen.
Mundt	Stoffverteilungs- und Wiederholungspläne	Peter Schmitz Wwe., Köln.
Ostermann	Lateinisches Übungsbuch für Quinta, von Müller	B. G. Teubner, Leipzig.
Otto	Mütterfibel	R. G. Th. Scheffer, Leipzig.
Pahde	Erdkunde für höhere Lehranstalten. III. Teil, Mittelstufe, 2. Stück	Carl Flemming, Glogau.
Philipson	Schwedischer Sprachführer	E. Haberland, Leipzig.
Puls	Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. V. Teil	E. F. Thienemann, Gotha.
Pütz-Neumann	Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung	Herdersche Verlagsh., Freiburg i. Br.
Reiff	Praktische Kunsterziehung	B. G. Teubner, Leipzig.
Rein	Grundriß der Ethik	A. W. Zickfeldt, Osterwieck a. H.
Richter	Nieberdings Schulgeographie	Ferd. Schöningh, Paderborn.
Richter u. Grönings	Rechenbuch für Volksschulen. Heft 1 bis 3	Peter Schmitz Wwe., Köln.
„ „	Erstes bis drittes Lehrerheft zum Rechenbuch für Volksschulen	„ „ „ „
Ricken	Kleines französisches Lesebuch nebst Gedichtsammlung	Wilh. Gronau, Berlin.
„	La France, le pays et son peuple	„ „ „
„	Einige Perlen französischer Poesie	„ „ „
Ritthaler	Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts. II. Teil	Herm. Schroedel, Halle a. S.
	Sammlung Göschen. Nr. 279: Quellenkunde der deutschen Geschichte, I. Teil von Prof. Jacob; Nr. 282: Das Tierreich, I. Teil: Säugetiere, von Prof. Lampert; Nr. 293/294: Geschichte der Physik. I. u. II. Teil von Prof. Kistner	G. J. Göschensche Verlagsh., Leipzig.
Schaal	Als ich noch zur Schule ging	Breer u. Thiemann, Hamm i. W.
Schaefer	Der moralische Schwachsinn	Carl Marhold, Halle a. d. S.
Schlemmer	Leitfaden der Erdkunde. I. u. II. Teil	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Schneiderhan	Deutsches Lesebuch	Herdersche Verlagsh., Freiburg i. Br.
	Schroedels pädagogische Klassiker. Band XIX: Die „Levana“, von Strzypczek; Band XX bis XXII: Johann Amos Comenius, von Kerrl	Herm. Schroedel, Halle a. S.
Schwering	Arithmetik und Algebra	Herdersche Verlagsh., Freiburg i. Br.
Simon	Über die Entwickelung der Elementar-Geometrie im XIX. Jahrhundert	B. G. Teubner, Leipzig.
Spanuth	Die Gleichnisse Jesu	A. W. Zickfeldt, Osterwieck a. H.
Spielmann	Aufgang aus Niedergang	Herm. Gesenius, Halle a. S.
	Sprichwörterbuch. Lieferung 9, 10, 11	Expedition des Sprichwörterbuches, Berlin W. 35.
Steckelberg	Die Elemente der Differential- und Integralrechnung	B. G. Teubner, Leipzig.
Stutzer	Kleiner Leitfaden für den sprachlichen Unterricht, insonderheit für den deutschen	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Tesch	Deutsche Grammatik	Herm. Schroedel, Halle a. S.
	Teubners Künstler-Steinzeichnungen. Nr. 57, 61, 63, 68, 69, 70	B. G. Teubner, Leipzig.
	Teubners Schülerausgaben. Sallust, Bellum Jugurthinum, Kommentar	„ „
Tromnaus	Schulerdkunde. I. Teil, A und B; II. Teil, Oberstufe	Herm. Schroedel, Halle a. S.
„	Lehrbuch der Schulgeographie. II. Teil, Abteilung 1 bis 3	„ „ „
Viëtor	Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?	N. G. Elwertsche Verlagsbhdl., Marburg.
Voigt	Lehrbuch der Pflanzenkunde. I. Teil	Hahnsche Buchh., Hannover.
Walsemann	Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, von H. Pestalozzi	Joh. Ibbeken, Schleswig.
Wasmann	Der biologische Unterricht an den höheren Schulen	J. P. Bachem, Köln.
Weber	Liedersammlung	Herdersche Verlagsh., Freiburg i. Br.
	Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Mérimée: Colomba, erklärt von Schmager; Molière: l'avare, von Bernard; Macaulay: Five Speeches on Parliamentary Reform, von Thiergen	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
	Die Weltwirtschaft. I. Jahrgang, II. Teil	B. G. Teubner, Leipzig.
Wettstein	Leitfaden der Botanik	F. Tempsky, Wien.
Wiedemann	Wiederholungen aus der Lektüre	J. G. Striese, Königsberg i. Nm.
Wulle	Erdkunde. 1. bis 3 Teil. Hilfsbuch	Herm. Schroedel, Halle a. S.
„	Erdkunde für Lehrerbildungsanstalt. I. Teil. II. Teil, 1. u. 2. Abteilung	„ „ „

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. L. Freytag in Berlin.
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 10.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

Der Klein- und Großbetrieb in der Volksschule.

Von **Wilhelm Föllmer** in Berlin.

Unsere gesamte Sozialpolitik dreht sich im wesentlichen um eine Achse, deren einer Pol der Großbetrieb, deren anderer der Kleinbetrieb ist. Eine gesunde Sozialpolitik hat ihr Ziel darauf zu richten, daß die beiden Pole, die feindlichen Brüder, im Gleichgewicht verharren und nicht, wie es jetzt Gefahr droht, der Großbetrieb den Kleinbetrieb vernichtet.

Auch die Sozialpädagogik hat die Achse mit den Polenden des Groß- und Kleinbetriebes. Nur ist hier die Gefahr eine umgekehrte. Nicht der Großbetrieb droht den Kleinbetrieb aufzufressen, sondern der mächtige Kleinbetrieb läßt den noch in den Kinderschuhen wandelnden Großbetrieb nicht aus diesen herauswachsen, nicht ebenbürtig werden.

Aber er wird trotz des Widerstandes gedeihen, und vielleicht helfen auch die folgenden Ausführungen einige Hindernisse hinwegräumen, die seinem Wachstum im Wege stehen.

Das Urbild alles Unterrichts ist der Einzelunterricht.

Die ursprüngliche Unterrichtsstätte war die Familie. Und da in einer Familie nie — ausgenommen bei Zwillingen oder Drillingen — gleichalterige Kinder vorhanden sind, so mußte der Unterricht Einzelunterricht sein. Natürlich gab es dabei keinen strengen Stunden- und Stoffverteilungsplan. Die Zeit des Unterrichts wurde bestimmt durch natürliche Gelegenheit; der Unterrichtsstoff richtete sich nach den Kräften des Kindes. Wenn es die Kräfte spürte, ein Ruder zu führen, griff es danach, und damit war die Zeit und der Stoff für die Belehrung gegeben.

Durch das Leben für das Leben — das war die pädagogische Losung des Familienunterrichts; und sie wurde in idealster Weise erfüllt. Freilich rechnen, lesen, schreiben usw. lernten die Kinder bei dieser Art des Unterrichts nicht. Aber sie lernten reiten, jagen, fechten, schwimmen usw., Fertigkeiten, die für die damaligen Verhältnisse mindestens ebenso wichtig waren, wie für die unserigen die vielen Kulturkünste, die sich unsere Kinder in den Schulen aneignen müssen.

Der Einzelunterricht mag wohl die beste Unterrichtsart sein. Goethes Vater hat sie seinem großen Sohne angedeihen lassen. In den reichen Familien der damaligen Zeit war der „Erzieher" und damit der Einzelunterricht gang und gäbe. Es gibt auch heutigen Tages noch Leute, die ihn allen anderen Unterrichtsformen vorziehen. Der Münchener Maler Hermann Obrist, der dank seiner einsichtsvollen Mutter am eigenen Leibe die Segnungen des Einzelunterrichts kennen gelernt hat, singt ihm im „Säemann", Monatsschrift für Pädagogische Reform (Verlag von B. G. Teubner in Leipzig), Heft 1, 1905, ein begeistertes Loblied. Und wohl mit Recht. Wegen des Kostenpunktes können sich aber nur wenige

Eltern für ihre Kinder den Luxus des Einzelunterrichts erlauben, so daß sie dem allgemeinen Schulbetriebe gegenüber gar nicht in Betracht kommen.

Der Kulturstaat verlangt von seinen heranwachsenden Bürgern ein Mindestmaß bestimmter Kulturkenntnisse. Er gibt ihnen Gelegenheit, sich diese in seinen von ihm gegründeten oder wenigstens beaufsichtigten Schulen anzueignen. Jeder, der nicht nachweisen kann, daß er von einer staatlich qualifizierten Persönlichkeit gleichwertigen Unterricht erhält — nicht jeder x-beliebige Vater darf sein Kind selbst unterrichten — muß die Staatsschule besuchen: wir haben Schulzwang. Dadurch wurde der Schwerpunkt des Unterrichts aus der Familie in die Schule verlegt und seine Art und Weise arg verschoben. Die Hauptunterschiede mögen wohl darin liegen, daß der Unterricht in der Schule nicht gelegentlich, sondern zu bestimmten Zeiten stattfindet, und daß dann nicht ein Kind, sondern viele Kinder gleichzeitig unterrichtet werden.

Aber das Wesentliche des Familienunterrichts rettete sich anfänglich in die Schule hinein: nämlich der Einzelunterricht. Wurden auch alle Kinder, soweit es anging, gleichzeitig beschäftigt, so gab es lange Zeit keinen sogenannten Klassenunterricht. Jedes Kind wurde einzeln beschäftigt. Das eine Kind schrieb Sätze, das andere erst Buchstaben; das eine lernte deklinieren, das andere konjugieren; das eine lernte das Einmaleins, das andere übte den „Dreisatz“. Erst allmählich wurde sich die Pädagogik des Vorteils bewußt, der darin lag, gleichalterige Schüler gleichzeitig zu unterrichten und gleichmäßig zu fördern. Seit dieser Zeit verflüchtigte sich der Einzelunterricht zu der idealen Forderung: Berücksichtige beim Unterricht die Individualität jedes einzelnen Kindes.

Die Schüler wurden nach ihren Leistungen differenziert, und es bildete sich die Dreiteilung heraus, die in den Namen Unter-, Mittel- und Oberstufe ihre technische Bezeichnung fand. Diese Dreiteilung finden wir in jeder Schule unseres Vaterlandes, selbst in der einklassigen. In dieser sind alle drei Gruppen zu gleicher Zeit in demselben Raume versammelt. Während der Lehrer die Kinder der einen Stufe gemeinsam unterrichtet, müssen die Kinder der beiden anderen Stufen anderweitig mündlich oder schriftlich beschäftigt sein. Der Unterricht in der einklassigen Schule erfordert eine Riesenkraft und ist eine große Kunst. Die Schularbeit ist hier am schwersten, aber auch am dankbarsten, und mancher Großstadtlehrer denkt sehnsüchtig an die Zeit glücklicher Arbeit zurück, die er ehedem in einer einklassigen Schule vollbringen durfte. Gern würde er auf sein weltenfernes Dörflein zurückkehren, wenn nicht der leidige Geldpunkt wäre, der ihn an die Großstadt fesselt.

Wird die Zahl der Kinder für eine Klasse zu groß, so wird nicht eine zweite Klasse errichtet, sondern gleich eine zweite und dritte, und jede Stufe empfängt ihren Unterricht getrennt von der anderen. In größeren Ortschaften, in denen drei Klassen nicht mehr genügen, richtet man nicht eine Parallelschule ein, sondern erweitert die Lehranstalt in eine vier-, fünf- oder noch mehrklassige. Da der Schulentlassungstermin dieser Entwickelung ein Ziel setzt, so ist die höchstorganisierte Volksschule die achtklassige. Selbst hier wird noch die Dreiteilung der einklassigen Schule gewahrt. In der achtklassigen Berliner Gemeindeschule bilden die achte, siebente und sechste Klasse die Unterstufe, die fünfte und vierte die Mittelstufe und die drei oberen Klassen die Oberstufe.

Der Kleinbetrieb der Volksschule kommt am reinsten in der einklassigen Schule zum Ausdruck. Ein Lehrer unterrichtet alle Kinder in allen Fächern während der acht Schuljahre. Die Kinder lernen in ihrer ganzen Schulzeit — ausgenommen bei Stellenwechsel — nur eine Lehrerpersönlichkeit kennen, genau so, wie sie nur einen Vater und eine Mutter kennen lernen. Die Wirkung der Persönlichkeit des Lehrers auf die Kinder wird hier also der der Eltern nahe kommen, ja sie zuweilen übertreffen. Und so ist es denn keine Seltenheit, daß intime Beobachter an alten Leuten, die nur eine einklassige Schule besucht haben, noch deutlich den Stempel wahrnehmen, den ihnen vor vielen Jahrzehnten der Lehrer durch seine unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit aufgedrückt hat. Das ist auch gar nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß der Lehrer dieselben Schüler, mögen es auch schließlich 70 bis 80 sein (leider sind es trotz des Kaiserwortes häufig noch mehr), acht lange Jahre in der Schule hat. Eine Zeit, in der er jede einzelne Schülerindividualität gründlich kennen lernen und deshalb tief und nachhaltig auf sie einwirken kann. Endlich möchten wir nicht unterlassen, hervorzuheben, daß in den einklassigen Schulen Knaben und Mädchen gemeinschaftlich unterrichtet werden. Nach den „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 ist erst „für mehrklassige Schulen rücksichtlich der oberen Klassen eine Trennung der Geschlechter wünschenswert". Die Vorteile, die dem gemeinschaftlichen Unterricht der beiden Geschlechter nachgerühmt werden, genießt bei uns fast ausschließlich die einklassige Schule. Es ist sonderbar, daß die sich für gemeinschaftlichen Unterricht mehrenden Stimmen meist auf amerikanische oder englische Beobachtungen ihre Urteile gründen. Beinahe scheint es so, als ob diese alte deutsche Einrichtung als funkelnagelneue pädagogische Erkenntnis aus Amerika und England nach Deutschland importiert werden sollte. Erst durch die fremdländische Etikette vermag diese Angelegenheit hierzulande Interesse zu erregen. In Wirklichkeit wächst bei uns die Hälfte der Bevölkerung bei gemeinschaftlichem Unterricht auf. Wir haben also genügend Gelegenheit, die Segnungen dieser Institution im Inlande zu studieren.

Wenden wir uns nun den mehrklassigen Volksschulen zu! In ihrem Entwickelungsgange ist deutlich zu erkennen, wie sie bestrebt sind, den Parademarsch, den die höheren Schulen vor der sogenannten „Allgemeinen Bildung" ausführen, in gleichem Schritt und Tritt mitzumachen. Die Volksschulen sind das verkleinerte Bild der höheren Schulen geworden. Diese wollen in ihrem Schulwissen einen gedrängten Überblick über den Wissensschatz der Menschheit geben, und jene glauben es in engeren Grenzen tun zu können und tun zu müssen. Da werden 13jährige Kinderköpfe gequält mit den Kämpfen zwischen Kaisertum und Papsttum, mit der Lehre von den absoluten Zahlen, den Proportionen, Gleichungen, mit der organischen und anorganischen Chemie, der Polhöhe verschiedener Horizonte usw. Wie hypnotisiert schaut man auf das Ziel „Allgemeine Bildung". Man hat kein Auge und kein Herz für die, die auf dem Wege dorthin Schiffbruch leiden. Rücksichtslos gegen die Schüler wird dem Trugbilde auf höheren und niederen Unterrichtsanstalten nachgejagt.

Wie viel von den Gymnasiasten, die hoffnungsfreudig von ihren Eltern in die Sexta eingeschult werden, erreichen wohl ihr Ziel und legen das Abiturientenexamen ab? Höchstens ein Drittel oder ein Viertel. Diese

Tatsache hat keinen Einfluß auf die Organisation der Gymnasien. Das Lehrziel steht fest. Wer es nicht erreicht, mag sehen, was er mit seiner unvollkommenen Bildung anfangen oder wie er ihr einen Abschluß geben kann. Auf die Abfallenden wird keine Rücksicht genommen; wer nicht mitkommt, wird ausgeschieden. Und man weiß nicht recht, soll man die Mitkommenden oder die Nichtmitkommenden bedauern oder — beglückwünschen. Es ist bekannt, daß eine Reihe großer Männer nicht den Marterstieg zur „allgemeinen Bildung" betreten haben. Dr. O. Schauer sagt in Nr. 42 der „Gegenwart" von 1904: „Mozart hat bekanntlich schon von früher Kindheit an ganz in der Welt der Töne gelebt. Sein Genie ist durch keine abstrakte Gedankentätigkeit geschädigt worden. Würde er dasselbe erreicht haben, wenn er heutzutage ein Gymnasium besuchte und täglich nebenbei einige Klavierstunden hätte? — Dickens hat nie eine ordentliche Schule besucht. Von Kindheit an war er ein scharfer Beobachter, sein Gedächtnis bewahrte alle empfangenen Bilder getreulich auf. Dann wurde seine Phantasie frühzeitig in Schule genommen. Er las die sämtlichen Romane des 18. Jahrhunderts, las sie immer wieder und wußte sie fast auswendig. Hogarths Bilder lagen immer auf seinem Tisch. Er sah die Welt nicht bloß mit seinen eigenen scharfen Augen, sondern zugleich mit den Augen von Hogarth, Smollet und Fielding." Scott sagt von sich selbst: „Meine Bildung eine halbe, die wissenschaftliche Erziehung vernachlässigt oder mir selber überlassen, habe ich mir den Kopf mit einer Masse von dummem Zeug vollgepfropft und ward lange Zeit von meinen Altersgenossen verkannt." Auch Böcklin, Lenbach, Menzel haben nur eine geringe Schulbildung genossen, dsgl. Fontane, der in letzter Zeit vielgenannte Gorki u. v. a.

Natürlich haben neben diesen viele unserer Größten den üblichen Bildungsgang durchgemacht. Aber kaum einer von ihnen wird zu behaupten wagen, daß durch diesen die Individualität und Genialität gefördert worden sei. Meist geschieht das Gegenteil. Universitätsprofessor Dr. Hilty klagt: „Die Abrechnung mit unserer Schulbildung — wie sie noch in unserer Zeit betrieben wird — muß kommen. Fragen wir einmal: was gibt die Schule und was nimmt sie uns? Sie nimmt uns einen sehr großen Teil unserer frohen Jugend und natürlichen Freiheit. Sie nimmt uns unseren kindlichen Glauben und unsere körperliche Frische. Sie vernichtet, soweit es ihr möglich ist, alle Originalität und Genialität. Sie lehrt uns eine Menge für unser späteres Leben nicht nötiger, oft auch falscher Dinge, die als solche allgemein anerkannt werden, sobald wir die Schule verlassen haben. Sie nimmt uns daher noch einen Teil des Vertrauens auf eine feststehende Wahrheit und den rechten Antrieb zur eigenen Fortbildung. Sie gibt uns dafür eine Anzahl notwendiger und nützlicher Kenntnisse, einen im allgemeinen auch nützlichen Kontakt mit anderen Menschen und mit allen Volksklassen, endlich im besten Falle bei sehr guten Speziallehrern eine dauernde Neigung zu einzelnen Wissenschaften. Es muß in diese Wagschale schon noch etwas hineinkommen, um wenigstens das Gleichgewicht herzustellen."

Die Schädigungen der Schulbildung, die doch immer nur dem Durchschnittsmenschen angepaßt ist und deshalb nur ihm nützlich sein kann, treten in der Volksschule viel krasser in Erscheinung als in der höheren

Schule. Diese kann minderbegabte und leistungsunfähige Kinder abschieben. Jene dagegen muß alle — ausgenommen völlig Bildungsunfähige — behalten und soll sie in einer bestimmt abgegrenzten Zeit zu einem gemeinsamen Bildungsziele führen. In der einklassigen Schule ist es selbstverständlich, daß jedes Kind das Schulziel, d. h. die Oberstufe erreicht. (Wenige Ausnahmen bestätigen nur die Regel.) In der mehrklassigen soll es ebenso sein. Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule drückt das durch die Forderung aus: „Die Kinder sind in allen Klassen soweit zu fördern, daß sie in ihrer überwiegenden Mehrzahl ein Jahr vor der Beendigung ihrer Schulpflicht die Versetzungsreife für die erste Klasse erreichen."

Das ist gewissermaßen die Voraussetzung, auf der sich der Grundlehrplan aufbaut. Da „die überwiegende Mehrzahl" die Schule absolviert, ist auf die geringe Minderheit, für die das Lehrziel aus irgend einem Grunde unerreichbar ist, nicht besondere Rücksicht genommen worden.

Wie sieht nun die „überwiegende Mehrzahl" in der Wirklichkeit aus?

Das „Statistische Jahrbuch der Stadt Berlin" gibt uns darüber Auskunft. Im Jahre 1902 sind von den 258 Gemeindeschulen 22117 Schüler entlassen worden. Von ihnen haben 2221 die erste Klasse erreicht, also 10,04 v. H. Das ist die „überwiegende Mehrzahl", von der der Lehrplan redet. Noch viel ungünstiger würde diese Abgangsstatistik sein, wenn uns das Jahrbuch auch Aufschluß darüber gäbe, wie viele Schüler nur ein halbes Jahr in der ersten Klasse gesessen haben. Es soll aber nicht verschwiegen werden, daß die Einführung des achtklassigen Schulsystems im Jahre 1902 mit den unvermeidlichen Härten der Übergangszeit die Abgangszahlen so ungünstig beeinflußt hat. Im folgenden Jahre, 1903, wurden bereits 33,57 Proz. der abgehenden Schüler aus der ersten Klasse entlassen. Mögen sich diese Abgangszahlen in den nächsten Jahren auch zu Gunsten der ersten Klassisten verändern: nie wird die „überwiegende Mehrzahl" der aus den sechs-, sieben- oder achtklassigen Volksschulen entlassenen Kinder die oberste Klasse erreichen. Das zeigt auf das Deutlichste das „Statistische Jahrbuch deutscher Städte". Nach ihm wurden im Schuljahre 1900/1901 nach erfüllter Schulpflicht entlassen:

Nr.	Ort	Wieviel Schüler überhaupt?	Davon nicht aus der obersten Klasse?	Sondern aus welchen Klassen?	Wieviel von 100 Schulentlassenen kamen nicht zur obersten Klasse?
	1. Städte mit sechsstufigen Schulen:				
1.	*Magdeburg . .	2191	1072	II—VI	49
2.	Liegnitz	772	323	II—IV	42
3.	Spandau . . .	996	418	II—IV	42
4.	Altona	1920	793	II—V	41
5.	Stettin	2490	936	II—V	38
6.	Berlin.	21009	7805	II—VI	37
7.	*Frankfurt a. O.	645	223	II—IV	35
8.	Breslau	3467	760	II—V	22
9.	Metz	362	44	II—III	12
1.—9.	Sa. . .	33852	12374	II—VI	37

Nr.	Ort	Wieviel Schüler überhaupt?	Davon nicht aus der obersten Klasse?	Sondern aus welchen Klassen?	Wieviel von 100 Schulentlassenen kamen nicht zur obersten Klasse?
	2. Städte mit siebenstufigen Schulen:				
10.	Posen	973	706	II – VI	73
11.	Potsdam	312	217	II—IV	70
12.	Görlitz	1022	625	II—IV	61
13.	Augsburg . . .	878	474	II—V	54
14.	Charlottenburg .	1689	853	II—V	51
15.	Hannover . . .	2163	768	II – IV	36
16.	*Kassel	1212	395	II—V	33
17.	München	5010	1582	II—IV	32
18.	*Dortmund . . .	1915	532	II—V	28
19.	Erfurt	805	216	II—IV	27
20.	Bochum	933	235	II – V	25
21.	Chemnitz	3344	832	II—IV	25
22.	*Essen	2121	480	II—V	23
23.	*Würzburg . . .	749	164	II—V	22
24.	Frankfurt a. M.	2237	399	II—III	18
25.	Stuttgart . . .	1481	100	II—III	7
10.—25.	Sa. . .	26844	8581	II—VI	32
	3. Städte mit achtstufigen Schulen:				
26.	Mannheim . . .	1676	1078	II—VII	64
27.	Freiburg i. Br. .	292	106	II—V	36
28.	Dresden	4346	1537	II—VII	35
29.	Karlsruhe	751	251	II—V	33
30.	*Mainz	780	238	II—V	31
31.	Wiesbaden . . .	766	204	II—V	27
32.	Leipzig	6784	1701	II—V	25
26.—32.	Sa. . .	15395	5115	II—VII	33
	4. Städte mit verschiedenen Systemen:				
33.	Halle	2141	1117	II—V	52
34.	Danzig	1545	770	II—V	50
35.	Hamburg . . .	8197	3230	II—VI	38
36.	Kiel	789	295	II—VII	37
37.	Barmen	1793	558	II—V	31
38.	Königsberg . . .	2256	709	II—IV	31
39.	Bremen	1844	471	II—VI	26
40.	Köln	4487	1065	II—V	24
41.	Düsseldorf . . .	2469	529	II—V	21
42.	Plauen i. V. . .	3505	730	II—IV	21
43.	Straßburg . . .	780	122	II—IV	16
44.	Zwickau	868	142	II—III	16
33.—44.	Sa. . .	30674	9738	II—VII	32
1.—44.	Sa. . .	106765	35808	II—VII	34

In den mit * bezeichneten Orten gibt es außer den in der betreffenden Übersicht genannten Systemen noch einige andersstufig organisierte Schulen.

Alle Volksschullehrpläne haben die mehr oder weniger deutlich ausgesprochene Voraussetzung, daß die „überwiegende Mehrzahl“ der Schüler die erste Klasse ein Jahr besucht. Nur diese Schüler erhalten in der Volksschule eine abgeschlossene Bildung, während der Bildungsgang aller anderen des Abschlusses ermangelt. Die Statistik lehrt, daß eine große Anzahl der Schüler in der Volksschule nur einen Bildungstorso erhält.

Vor einiger Zeit gab die „Deutsche Fleischerzeitung“ unter dem Titel „Was unsere Schulen leisten“ einen Bericht über die Aufnahme von 23 Schülern in die Fach- und Fortbildungsschule der Berliner Fleischerinnung. Unter den Schülern stammten 17 aus Berliner Gemeindeschulen. Die Prüfung, die man mit ihnen vornahm, zeitigte ein klägliches Resultat. Der Wert solcher Prüfungen ist ja sehr fraglich. Immerhin lohnt es, ein drastisches Beispiel herauszugreifen.

„Von Bismarck wußten neun Schüler, sämtlich aus Berliner Gemeindeschulen, kein Wort.“ Die „Pädagogische Zeitung“ sagt dazu: „Die Tatsache, daß neun von den Gemeindeschülern von Bismarck nichts aufzuschreiben wußten, läßt darauf schließen, daß sie das zweite Halbjahr der zweiten Klasse nicht durchgemacht haben, also vorher abgegangen sind.“

Die Ziffern 9 : 17 geben annähernd das richtige Verhältnis an; denn ungefähr die Hälfte der im Jahre 1902 entlassenen Kinder hatte die zweite Klasse nicht erreicht, d. h. ihre Geschichtskenntnis hörte mit Friedrich bzw. Peter dem Großen auf. Die Freiheitskriege, die Kriege 1864, 1866 und 1870/71, die Revolutions- und die Verfassungsgeschichte blieben ihnen böhmische Dörfer. Von den außereuropäischen Ländern, den deutschen Kolonien, den wirtschaftlichen Verhältnissen unseres Vaterlandes hatten diese Kinder nie etwas gehört.

Ähnliche Resultate wie in Berlin zeitigte eine Prüfung in Stuttgart, die mit 29 Schülern einer gewerblichen Fortbildungsschule abgehalten wurde. Eine Probe in allen anderen Großstädten muß nach obiger Statistik ebenso ausfallen. Da man überall von der Voraussetzung ausgeht, daß die überwiegende Mehrzahl der Schüler alle Schulklassen absolviert, hat man die für unser Kulturleben besonders wichtigen Kenntnisse fast ausschließlich den obersten beiden Klassen zugewiesen, die, wie die Praxis lehrt, ein großer Teil der Schüler nicht erreicht.

Die Volksschule hat sicherlich die Pflicht, nicht nur zwei Dritteln ihrer Zöglinge, sondern allen Schülern eine abgeschlossene Bildung mit ins Leben zu geben.

Daß die Großstadtvolksschule diese Pflicht in ihrer heutigen Organisation nicht erfüllt und — trotz aller Lehrplanforderungen — nie erfüllen kann, lehren die Tatsachen, die zahlenmäßig festgestellt worden sind.

Diese offen zutage liegenden Schäden sind nicht unbekannt geblieben, und es hat wahrlich nicht an theoretischen Erörterungen und praktischen Versuchen gefehlt, die sie beseitigen sollten.

Wir haben bei der Erörterung über die einklassige Schule gesehen, daß sie unstreitig wichtige Vorzüge hat, die nur ihr eigen sind, und die mehr oder weniger der mehrklassigen Schule mangeln. In dieser lernt das Kind gewöhnlich in jeder neuen Klasse einen neuen Lehrer kennen; einzelne Fächer werden von anderen Lehrkräften erteilt, so daß das Großstadtkind während seiner Schulzeit von 12 bis 18 verschiedenen Lehrern

unterrichtet wird. Daß die Persönlichkeit in diesem Betriebe lange nicht die Wirkung hervorbringen kann, wie in der einklassigen Schule, liegt wohl auf der Hand. Ferner hat der einzelne Lehrer in den Großstadtschulen in drei bis fünf Klassen zu unterrichten, d. h. seine Arbeit erstreckt sich auf 200 Schülerpersönlichkeiten und darüber. Von einer Berücksichtigung der Individualität der Schüler kann dabei natürlich nicht die Rede sein.

Da könnte es ja scheinen, als wenn es das Beste wäre, alle mehrklassigen Volksschulen würden aufgehoben und wir kehrten zurück zum idealistischen Kleinbetriebe, der einklassigen Volksschule.

Es soll auch Menschen geben, die an dieser Zurückentwickelung das Heil der Schule und des Volkes sehen. Ja, der Alldeutschenführer Prof. Dr. Hasse geht sogar soweit, selbst die einklassige Schule als überflüssiges, ja sogar höchst gefährliches Kulturmittel zu bezeichnen. Die allgemeine Schulpflicht (vgl. Ernst Hasse, das Deutsche Reich als Nationalstaat, Verlag von J. F. Lehmann in München) ist für ihn der Grund der Landflucht. Eine gewisse Geistesbildung, meint er, verträgt sich eben nicht mit einer geisttötenden, schmutzigen und schweren Arbeit. Diese „gewisse Geistesbildung" ist nach unserer unmaßgeblichen Ansicht bornierte Überspanntheit. Denn eine „gewisse Geistesbildung" sollte gerade alle Vorurteile, die vor manueller Arbeit bestehen, beseitigen und Hochachtung vor ihr erzeugen. Wenigstens haben das Tolstoi, Gladstone u. v. a. bewiesen, die trotz ihrer hohen Bildung Arbeiten verrichteten, die vom Hasseschen Standpunkte aus als geisttötend, schmutzig und schwer bezeichnet werden müßten. Doch lassen wir diese durchaus undeutschen Behauptungen und wenden uns wieder der Volksschule zu, die trotz des Prof. Dr. Hasse noch einige Zeit in Deutschland bestehen wird.

Wollte man den unbestreitbaren Segen der einklassigen Schulen dadurch in die Großstadtschulen bringen, daß man auch hier diese niedrigste und einfachste Organisation einführte, so hieße das doch wohl, das Kind mit dem Bade ausschütten. Aber man glaubt die Vorzüge des Kleinbetriebes in den Großbetrieb herüber retten zu können. Die abgelegte erste und zweite Lehrerprüfung berechtigt jeden Volksschullehrer, in jeder Klasse und in jedem Fach zu unterrichten. Es ist daher nicht nötig, daß die Kinder mit der Klasse auch den Lehrer wechseln; dieser könnte doch mit seinen Kindern mitgehen, sie von der untersten bis zur obersten Klasse „durchführen", und wenn er dann schließlich noch — wenn möglich — sämtliche Stunden in seiner Klasse gibt, so hätten doch die Kinder während der ganzen Schulzeit in allen Fächern einen Lehrer, und es müßte auf die Großstadtkinder derselbe Segen herabströmen wie auf die Dorfkinder. Es läßt sich nicht leugnen, daß die Forderung der Durchführung manches Bestechende für sich hat; aber ihre Wirkung wird dadurch bedeutend abgeschwächt, daß jedes nicht versetzte und jedes verziehende Kind seinen Lehrer verliert. Diese beiden Faktoren haben zur Folge, daß der Lehrer in der ersten Klasse von den vor acht Jahren aufgenommenen Kindern nur wenige Prozent sitzen haben würde.

Schließlich hat die konsequente Durchführung noch eine sehr unangenehme Begleiterscheinung, in der wir ihre Hauptschwäche zu erkennen glauben. Der Lehrer müßte in allen Disziplinen Unterricht erteilen. Zeugnismäßig darf er dies, vokationsmäßig kann er event. dazu gezwungen

werden. Ja, in der einklassigen Schule ist ers immer. Da hat dieser Zwang auch nichts besonderes auf sich, weil die Lehrziele nicht allzu hoch gesteckt sind. Immerhin werden hier die Kinder in den Lieblingsfächern des Lehrers mehr lernen und weiter gefördert werden als in den Gegenständen, die ihm nicht liegen. In der mehrklassigen Schule geht es bei den gesteigerten Unterrichtszielen über die Kraft selbst der tüchtigsten Lehrerpersönlichkeiten, in allen Fächern einen guten, förderlichen Unterricht zu erteilen. Es sollen die Wortbildungslehre, der Bedeutungswandel, Befreiung Italiens, Verfassungsgeschichte, die Horizonte vom Äquator, vom Pol usw., die Lehre vom Lichte, die Stoffaneignung und die Atmung, Algebra u. v. a. in der ersten Klasse einer Volksschule behandelt werden. Es ist unmöglich, daß *eine* Person allen diesen Dingen ein „gleichschwebendes Interesse" entgegenbringen und sie wissenschaftlich erfassen kann. So bleibt denn dem Lehrer nichts weiter übrig, als seine Unterrichtsstoffe aus dritter und vierter Hand, d. h. drei- und viermal verwässert, nämlich aus „Leitfäden", zu nehmen. Diese Leitfäden sind der Krebsschaden unserer Volksschulen. Wo sie regieren, werden nicht frische, fürs Leben dauernde, wissenschaftliche Erkenntnisse gelehrt, sondern verwaschene, unklare, haltlose Vorstellungen erzeugt, denen das Bleigewicht der Unlust und der Langenweile an den Füßen hängt und sie bald — kaum geboren — in den dunkeln Abgrund ewigen Vergessens hinunterzieht. Es scheint so, als ob unsere Großstadtvolksschulen durchaus nicht auf die Segnungen des Kleinbetriebes verzichten wollen. Sie können aber nur seine Äußerlichkeiten — und auch die nur in gewissen Grenzen — übernehmen; aber was dort zum Segen dient, wird hier zum Fluch.

Es wurden die hergestellten Lehrpläne scharf kritisiert, bei deren Durcharbeitung selbst bessere Schüler wenig profitierten. Daß dies wirklich der Fall ist, beweist das Urteil des Münchener Schulrats Dr. *Kerschensteiner*: „Die mit Wissensstoffen schön patinierten 13jährigen Kinderköpfe erscheinen bei der Revision am Ende des 16. Lebensjahres wie blank polierte hohle Kupferkessel. Die Patina war eine unechte, und drei Jahre Wind und Wetter des praktischen Lebens genügten, sie zu zerstören." Ferner wurde auch Herabminderung der Klassenfrequenz gefordert. Diese beiden Forderungen sind so berechtigt wie selbstverständlich. Trotzdem wäre es töricht, ihre Erfüllung als Allheilmittel zu betrachten. Gemildert würden die Übelstände unstreitig, aber nicht beseitigt. Das beweist uns Leipzig, das eine niedrige Klassenfrequenz und einen einfachen, nicht mit Stoff überhäuften Lehrplan in seinen Volksschulen hat und trotzdem nach der Statistik ein Viertel seiner Schüler entläßt, ohne daß es die erste Klasse erreicht hat.

Endlich sei auch noch ein Vorschlag erwähnt, der geeignet wäre, selbst das Viertel, das allen Verbesserungen Trotz geboten hat, in die erste Klasse zu befördern. Er besteht darin, daß den Kindern, die in den Fächern Deutsch und Rechnen, die für die Versetzung fast ausschließlich ausschlaggebend sind, nicht das Klassenziel zu erreichen versprechen, Nachhilfestunden gegeben werden sollen. Nicht von Eltern, sondern von Schule wegen. Es scheint uns auch, als ob dieses Mittel nicht versagen würde. Uns erklärte der Inhaber einer gut florierenden „Presse", daß er mit der größten Sicherheit dafür garantieren könnte, ein Kind, das im Klassenbetriebe nicht vor-

wärts käme, sofern es nicht völlig blödsinnig sei, in einer bestimmten Zeit für eine bestimmte Gymnasialklasse, ja selbst für das Abiturientenexamen reif zu machen. Auf die Frage: „Wie?“ wurde erwidert: „Drill, Drill und nochmals Drill.“ — „Und welchen Einfluß hat der Drill auf Ihre Zöglinge?“

„Klüger werden sie gewiß nicht davon, eher das Gegenteil. Aber sie werden versetzungs- bzw. examensreif. Und das wollen die Eltern und scheuen dabei vor keinen Kosten zurück.“

Wir sehen also, das Lehrplanziel, daß die überwiegende Mehrzahl der Kinder ein Jahr vor der Beendigung der Schulpflicht in die erste Klasse versetzt werden soll, ließe sich schließlich bei Anwendung von Gewaltmitteln erreichen. Wer die Aufgabe der Volksschule in der Erreichung dieses Zieles sieht, muß auch die Mittel gutheißen, die dahin führen sollen. Die vielstufige Großstadtschule wird zu einem ehernen Schema, in das jedes Kind hineingezwängt wird nach den Worten: „Und folgst Du nicht willig, so brauch' ich Gewalt.“ Die Schule wird zum Prokrustesbett, das für unsere Kinder größere Qualen in Bereitschaft hält und sie mehr zu Krüppeln macht, als es das der griechischen Mythologie mit den Reisenden getan haben soll. Das ist eben die Folge des Schematisierens und des Drills, daß jede Persönlichkeit gebrochen, vernichtet wird. Es ist richtig: Der Drill hat Preußen groß gemacht. Es ist aber ebenso richtig: Der Drill fängt an, Deutschland klein zu machen. Am meisten und ehesten hat sich das auf dem Gebiete der Schule geäußert, auf dem Deutschland schon längst von anderen Ländern überflügelt worden ist. Zwar wird es immer noch Leute geben, die im mechanischen Schematisieren ein sehr bequemes Heilmittel sehen. Sie sind die Lobredner unserer Schulorganisationen in jetziger Gestalt und wünschen eine Fortentwickelung in diesem mechanischen Schema.

Wer es dagegen als Hauptaufgabe der Schule betrachtet, daß alle Schüler zur Selbsttätigkeit erzogen werden, der Charakter und die Originalität jedes einzelnen Zöglings gehoben und ausgebildet werde, der wird ohne weiteres zugeben, daß die vielklassige Volksschule in ihrer heutigen Gestalt nie und nimmer diese Aufgabe erfüllen kann. Sie ist auf ein totes Geleis geraten.

Schematisieren oder individualisieren — das ist die Frage! Da wir uns für letzteres entschließen, möchten wir einen Weg ausfindig machen, der von dem toten Geleise öden Schematisierens die Schule auf die Bahn frischen, fröhlichen Lebens, auf die des Individualisierens führen könnte.

Will die Großstadtschule nicht gegen einen großen Teil der Lehrenden und Lernenden eine Stiefmutter bleiben, so muß sie endlich mit ihren petrefakten Kleinbetriebseinrichtungen brechen und sich energisch dem Großbetriebe zuwenden und sich seine Vorteile zu nutze machen.

Wie auf industriellem, so liegt auch auf dem Schulgebiete das Wesen des Großbetriebes in der Arbeitsteilung, in der Differenzierung.

Bei dem Lehrkörper der höheren Schulen ist die Differenzierung durchgeführt. Da gibt es Mathematiker, Alt- und Neuphilologen usw. Jeder braucht nur in den Fächern zu unterrichten, für die er eine spezifische Begabung besitzt und das Examen abgelegt hat. In der Volksschule ist das anders. Wie oben dargetan wurde, ist der Volksschullehrer ver-

pflichtet, event. in jedem Fache Unterricht zu erteilen. Das ist in der einklassigen Schule selbstverständlich. Aber in der Großstadtschule mit ihren Tausenden von Lehrern könnte im höchsten Maße die besondere Begabung jedes einzelnen Lehrers berücksichtigt werden. Damit würden die Krücken, die Leitfäden, auf denen sich nicht selten der Unterricht mühsam fortschleppt, aus unseren Schulen verschwinden. Nicht Krüppel, sondern gesunde, starke Menschen soll die Schule entlassen. In den technischen Fächern wird heute meist schon die Individualbegabung der Lehrer berücksichtigt. Besonders geschieht das in den Berliner Schulen im Gesangsunterricht. Die natürliche Folge ist, daß sie fast ausschließlich im Gesange außerordentliches leisten. Das ist zwar wenig Außenstehenden bekannt, aber nichtsdestoweniger eine Tatsache. Ebenso wie das im Gesangs-, Turn-, Zeichen- usw.-Unterricht möglich ist, sollte es doch auch in der Religion, Geschichte, Geographie usw. möglich sein. Hier müßte dann auch strikte „Durchführung“ angebahnt werden, so daß z. B. ein Geographielehrer den erdgeschichtlichen Unterricht nicht in den ersten, ein anderer in den zweiten Klassen erteilt, sondern jeder mit einer Klasse von der Stufe, auf der dieser Unterrichtsgegenstand beginnt, bis zur Entlassungsstufe mitgeht. Natürlich müßte auch die Lehrerbildung diesen Forderungen gerecht werden. Wir wollen hier nicht eine neue Frage aufrollen, aber kurz erklären, daß die Lehrerseminare den Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen als gleichberechtigt an die Seite zu stellen seien und jedem Lehrer Gelegenheit gegeben werden müßte, auf der Universität sich in seinen Spezialfächern eine vertiefte, wissenschaftliche Bildung anzueignen.

In viel höherem Grade als bei dem Lehrerpersonal ist bei den Schülern selbst eine Differenzierung nötig. Es gibt keinen Menschen mit gleichartiger Begabung für alle Disziplinen. Trotzdem ist man bemüht, in allen Schulen alle Schüler ohne jede Rücksicht auf ihre natürliche Begabung in allen Fächern gleichmäßig zu fördern. Hervorstechende Begabung wird gewaltsam niedergehalten, fehlende Begabung will man gewaltsam hervorbringen und züchten.

Das, was Schülern im Zeichnen, Singen, Turnen, Geschichts- und Geographieunterricht gelehrt wird, bestimmen nicht etwa ihre Begabungen in diesen Fächern, sondern ihre Leistungen in Deutsch und Rechnen; denn diese Fächer allein sind für die Versetzung und damit für die Bestimmung des Unterrichtsstoffes maßgebend. Wohin das führen kann, zeigt ein Beispiel aus der Praxis. In der fünften Klasse einer achtklassigen Volksschule saß ein 14jähriger Knabe. Wie ein Riese unter den Zwergen wandelte der Junge zwischen seinen Klassengenossen einher. Das dritte oder vierte Jahr saß er in derselben Klasse; das dritte oder vierte Mal hatte er das gleiche Jahrespensum durchzuarbeiten. Die Stoffe aus der Religion, Geschichte, Geographie usw. konnte er wie am Schnürchen herzählen. Aber der Knabe hatte keinen Sinn für Orthographie; seine Diktate wimmelten von Fehlern und machten auf Grund der Schulordnung — er war auch im Rechnen nicht besonders stark — eine Versetzung in eine höhere Klasse unmöglich. Erst die Schulentlassung hat den Knaben vom häufigen und gründlichen Wiederholen erlöst. Nun hatte er trotz seines orthographischen Mankos eine spezifische Beanlagung, die für den einsichtigen Lehrer förmlich nach Betätigung schrie. Der Junge hatte eine

erstaunliche Auffassungsgabe für Formen und Linien; damit paarte sich eine große manuelle Geschicklichkeit. Jeden Gegenstand, den er auch nur einmal gesehen, wußte er mit der größten Schnelligkeit und mit Gewissenhaftigkeit selbst den unwesentlichen Teilen gegenüber zu zeichnen, so daß jedermann ohne weiteres zugeben mußte, der Junge hatte ein weit über den Durchschnitt hinausragendes zeichnerisches Talent. Und womit wurde er in den Zeichenstunden beschäftigt? Mit denselben primitiven Blattformen, mit denen sich seine acht- und neunjährigen Mitschüler abquälten. Wer wagt es, dieser Tatsache gegenüber zu behaupten, daß in unseren Schulen die Individualität berücksichtigt wird? Es müßten die Kinder, die für bestimmte Fächer eine außergewöhnliche Beanlagung zeigen, in diesen Disziplinen besonders gefördert werden und nicht — wie es jetzt häufig geschieht — ihrer kraftvollen Begabung und freudigen Arbeitslust durch fortwährenden Hinweis auf die geringeren Leistungen in anderen Fächern ein lahm, traurig und träge machender Hemmschuh angelegt werden. Wie sagt der Altmeister Goethe?

„Eines recht wissen und ausüben gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen.“ Die Halbheit im Hundertfältigen ist leider immer noch das Zeichen unserer Zeit, unter dem auch die Volksschulen seufzen.

Die gleichalterigen Bäume einer Schonung sind nicht alle gleich hoch. Keinem Forstmann erscheint es möglich, gleich hohe Bäume zu züchten; er würde ein derartiges Streben als töricht bezeichnen. Die kleineren Bäume sind zwar niedriger als die großen, gleichen ihnen aber sonst in ihrem Bau, in ihrer Spitze, in ihrem Streben nach oben.

So verschieden die Bäume in ihrem Wachstum sind, so verschieden sind die Schulkinder in ihrer natürlichen Leistungsfähigkeit. Sie sollen aber trotz dieser Verschiedenheit dasselbe leisten. Das ist ein Unding. Die Kinder, die die lehrplanmäßig vorgeschriebenen Leistungen nicht vollbringen, bedürfen einer ganz besonderen Aufmerksamkeit, einer außerordentlichen pädagogischen Pflege; denn meist sind die Gründe des Zurückbleibens in Krankheit, häuslichen Verhältnissen usw., sehr selten in notorischer Faulheit zu suchen. Und was geschieht mit diesen Pflegebedürftigen? Sie bleiben ein-, zweimal oder noch öfter sitzen, ihnen wird die Spitze abgebrochen, das Streben nach oben in ihnen ertötet. So werden sie dem Leben übergeben. „Das furchtbare Unglück, die Seelennot der Kinder, die nicht mitkommen können, die Hemmung, die sie den Befähigteren in ihren Klassen bereiten, das Unheil, das sie anrichten, indem sie halb aus Mitleid allmählich in die höheren Klassen befördert werden — das alles schreit zum Himmel.“ Es gibt offenbar nur ein Mittel dagegen, indem man Kollektivindividualitäten schafft, d. h. die Kinder nach ihrer natürlichen Leistungsfähigkeit differenziert. Das ist ein Vorteil für die Starken und für die Schwachen. Die Leistungen der Großstadtschulen würden dadurch bedeutend erhöht werden. In gewissen Kreisen soll die Absicht herrschen, die achtklassige Berliner Volksschule zu einer siebenklassigen zu reduzieren. Dadurch würde die Schule nicht verbessert, sondern verschlechtert werden. Die vorher mitgeteilte Statistik zeigt, daß selbst die sechsklassigen Schulen nich bessere, sondern ungünstigere Abgangszahlen zeigen als die sieben- und achtklassigen. Die Schüler, die die erste Klasse nicht erreichen, hätten von der Reduzierung keinen Vorteil; aber über ein Drittel der Kinder (1903

waren es 7186) hätten einen greifbaren Nachteil; denn ihre geistigen Fähigkeiten fordern eine achtstufige Schule, und es würde ihnen die achte Stufe vorenthalten werden.

Wenn in Nr. 85 der „Voss. Ztg.“, Jahrg. 1904, gesagt wird: „„Fast alle Berufsarten, die der 14jährige Junge wählen kann, fordern den „erfolgreichen Besuch der ersten Klasse“, die königlichen Eisenbahnwerkstätten (Tempelhof), die Buchdruckereibesitzer u. a. dürfen gar keine anderen Knaben als Lehrlinge aufnehmen, und auch andere Meister (von Kaufleuten gar nicht zu reden) stellen jene Bedingung. Was ist die Folge? Die aus den zweiten und dritten Klassen abgehenden Knaben werden vielfach Laufburschen, Tagelöhner u. dgl.““ und deswegen das siebenklassige Schulsystem verlangt wird, so halten wir diesen Vorschlag und seine Begründung für recht unglücklich. Zunächst würde die siebenklassige Schule — wir verweisen abermals auf die angeführte Statistik — die Abgangszahlen kaum merklich beeinflussen. Ferner halten wir den Beruf eines Laufburschen und Tagelöhners durchaus nicht für minderwertig oder unehrenhaft. Oder sollen für diesen Beruf Kulis eingeführt werden? Endlich ist es doch nicht die Aufgabe der Volksschule, jeden Schüler zum „Eisenbahner“, Buchdrucker und andere erstklassigen Gewerbe reif zu machen — es gibt Berufe, z. B. Glaser, die Lehrlinge annehmen, die nur die dritte Klasse erreicht haben — sondern so zu bilden, wie es seine Persönlichkeit, seine Arbeitskraft und seine Begabung verlangt.

Nicht acht- oder siebenklassige Schulen sollten unsere Großstädte haben, sondern acht- und sieben- und sechsklassige usw., bis herab zu einklassigen Schulen. Die einzelne Schule darf keine abgeschlossene Organisation für sich bilden, wie es jetzt meist der Fall ist, sondern alle müssen in innigem Zusammenhang miteinander stehen, so daß es nicht vorkommen könnte, daß in einer ersten Klasse knapp 20 Schüler sitzen, in einer anderen — womöglich der Nebenschule — 40 und mehr. Die meisten Schüler werden eine dieser Schulen besuchen. Einige mit hervorstechender Begabung auf einzelnen Gebieten werden in diesen auf den höher organisierten, in den anderen Fächern auf solchen mit weniger Stufen ihre Ausbildung empfangen.

Dieser Gedanke ist durchaus nicht neu, ja er ist in ähnlicher Form sogar heute noch in England realisiert. Nach Nr. 573 der „Voss. Ztg.“, Jahrg. 1904, gibt es in vielen englischen Volks- und höheren Schulen „nicht Klassen für alle Fächer, sondern für jedes Fach besondere Klassen. Ein für Mathematik sehr begabter Knabe kann also in einer sehr hohen Mathematikklasse sitzen, während derselbe für Latein usw. schwach veranlagte Knabe nur in einer sehr niederen Lateinklasse mitkommt. Der Lehrer für ein Fach unterrichtet meistens durch alle Klassen, so daß er die spezielle Begabung und Individualität seines Schülers ganz anders kennen lernen und fördern kann, als es unter stetem Wechsel möglich ist“.

Auch bei uns in Deutschland waren im 18. und im Anfange des 19. Jahrhunderts die Klassen der Gymnasien vielfach nicht nach Schuljahren, sondern nach Lehrpensen abgegrenzt. „Der nämliche Schüler gehörte je nach seinen Fähigkeiten und seinem Fleiße in den einzelnen Disziplinen verschiedenen Abteilungen (Lektionsklassen) an. Er konnte in dem einen Fache in der obersten, in dem anderen in der untersten Klasse sitzen.“

Was wir also für den Großbetrieb der Volksschulen fordern, ist die Differenzierung der Lehrer nach ihrer natürlichen Begabung, die Differenzierung der Kinder nach ihrer natürlichen Begabung und ihrer natürlichen Leistungsfähigkeit.

Leise, zögernde Versuche mit der Differenzierung der Schüler nach Fähigkeiten sind bereits gemacht worden. Man hat in vielen Großstädten die besonders schwach befähigten Kinder aus dem achtklassigen Schulbetriebe, in dem sie doch nur wenige Stufen emporkommen würden, herausgenommen und unterrichtet sie gemeinsam in sogenannten Nebenklassen. Dadurch wird den Schulen ein großer Ballast genommen, und die Minderbegabten werden in den Nebenklassen weiter gefördert und besser fürs Leben ausgerüstet, als es in dem achtstufigen Betriebe geschehen könnte.

Die Zahl der Städte, die die Nebenklassen einführen, ist in stetem Wachsen begriffen, und in Berlin ist diese Institution in zwei Jahren, von 1900 bis 1902, um 40 Proz. gewachsen. Die Nebenklassen entsprechen in ihrer Organisation teils einklassigen, teils drei- und vierklassigen Schulen.

Eine Stadt, Mannheim, hat es auf Veranlassung ihres rührigen Stadtschulrates Dr. A. Sickinger gewagt, die Differenzierung der Schüler nach ihrer natürlichen Leistungsfähigkeit in größerem Stile durchzuführen. Mannheim hat eine achtklassige Volksschule. Nach dem ersten Schuljahre werden die nicht versetzungsreifen Kinder nicht zum Sitzenbleiben verurteilt, sondern sie kommen nach dem Förderklassensystem, das in sechs Stufen nach aufwärts steigt. Wer dort nicht vorwärts kommt, wird der vierstufigen Hilfsschule zugewiesen. Die Mannheimer Volksschule weist also neben der überall üblichen aufwärts steigenden Gliederung noch eine solche nach seitlicher Richtung auf, die durch die Leistungsfähigkeit der Kinder bedingt wird. Kein Kind wird aus der Schule entlassen, das nicht in einer sogenannten Abschlußklasse eine seinen Fähigkeiten entsprechende abschließende Bildung erhält. Eine Torsobildung ist dabei wohl so gut wie ausgeschlossen.

Nach kurzer Zeit der Einführung hat sich das Mannheimer System durchaus bewährt. (Vgl. „Der Unterricht in großen Volksschulkörpern sei nicht schematisch-einheitlich, sondern differenziert-einheitlich". Zusammenfassende Darstellung der Mannheimer Volksschulreform von Dr. A. Sickinger. Verlag von J. Bensheimer, Mannheim.) Es steht zu erwarten, daß bald andere Großstädte diese Versuche wiederholen — in Leipzig soll es demnächst geschehen — und damit bald die Bahn frei wird zum weiteren Ausbau der mehrklassigen Volksschule im Sinne des Großbetriebes.

Da die Besucher der höheren Unterrichtsanstalten sich in immer steigerndem Maße aus Volksschulen rekrutieren (vgl. Februarheft des „Pädag. Archivs", Jahrg. 1904) werden auch die Lehrer dieser Anstalten ein hohes Interesse für die Volksschulorganisation haben. Bei dem differenzierten Schulsystem könnten nur Kinder aus dem Hauptklassensystem, nicht aber solche aus den Förder- oder Hilfsklassen nach den höheren Schulen kommen. Zum Besuche der letzteren wäre also nicht mehr die kritiklose Eitelkeit und der Geldbeutel der Eltern, sondern die Begabung und Leistungsfähigkeit der Kinder ausschlaggebend. Dabei würden wahrlich die höheren Schulen nicht schlecht fahren.

Zum Schlusse sei nicht verschwiegen, daß wir eine Differenzierung nach anderen als pädagogischen Gesichtspunkten — z. B. nach konfessionellen — als ein Hindernis der natürlichen Entwickelung der Volksschule zum Großbetriebe betrachten.

Es darf nicht heißen: Die Schule der Kirche, es darf nicht heißen: Die Schule dem Staate; es muß heißen: Die Schule dem Kinde.

Die Schule dem Kinde!

Wenn dieser Ruf endlich die beiden anderen übertönen wird, dann wird die Volksschule den Weg gehen, dessen Richtung wir anzudeuten versuchten. Und sie wird ihn gehen zum Heile des Staates, zum Heile der Religion, zum Heile jeder einzelnen Persönlichkeit.

II. Pädagogische Mitteilungen.

Prolegomena zu einer englischen Grammatik.

Von Oberlehrer **M. Kleinschmidt** in Rostock.

Wie alle Wissenschaft entspringt auch die Grammatik dem Bedürfnis, in das Chaos der zahllosen einzelnen Erscheinungen Einheitlichkeit, Ordnung und Übersicht zu bringen und dadurch seine geistige Beherrschung möglich zu machen. Daher knüpfen die ersten grammatischen Versuche alle an die Muttersprache an, denn nur hier liegt für das Bewußtsein ein solches Bedürfnis vor. Eine fremde Sprache, die ich noch nicht verstehe, ist für mich noch keine Sprache, kein Verständigungsmittel, sondern nur eine Häufung indifferenter Gehörseindrücke, die gar nicht apperzipiert werden und daher auch kein Objekt für mein wissenschaftliches Bedürfnis werden können.

Wenn nun die Methoden dieser alten griechischen Grammatiker einfach übernommen und mechanisch auf ein ganz anderes Arbeitsgebiet übertragen wurden, nämlich auf die Aneignung einer fremden Sprache, auf die Vermittelung einer Technik zu äußerlichen, praktischen Zwecken, so lag darin offenbar eine große Gedankenlosigkeit. Die zu erwerbende Fertigkeit soll mich in den Stand setzen, Vorstellungen, die in der fremden Sprache ausgedrückt sind, zu verstehen, vielleicht auch meine eigenen Vorstellungen in dieser Sprache auszudrücken; die alten Grammatiken bezwecken aber nichts dergleichen. Sie waren aus einem innerlichen Bedürfnis hervorgegangen, wie auch die Naturwissenschaften, wie die Philosophie überhaupt. Für sie war die Sprache das Gegebene, das wissenschaftliche Objekt, das sie nur zu zergliedern und zu beschreiben brauchten, wie der Botaniker die vor ihm liegende Pflanze. Wenn ich dagegen eine fremde Sprache lernen will, so ist mir die Sprache ja gerade nicht gegeben; gegeben sind mir nur die Vorstellungen, die ich ausdrücken will. Daß ich sie in einer fremden Sprache ausdrücken will, ist nur die Folge eines äußeren Zwanges, nicht die eines inneren Interesses. Auch wenn ich eine fremde Sprache lese, liegt kein innerer Drang, sondern nur ein äußerer Zwang vor. Ich kann mir eben die in der fremden Sprache ausgedrückten Vorstellungen auf keine andere Weise zum Bewußtsein bringen.

Es ist daher ohne weiteres klar, daß eine Grammatik, die diesem praktischen Zwecke dienen soll, also alle fremdsprachlichen Schulgrammatiken, nicht von der Sprache ausgehen darf, denn dann setzt sie etwas voraus, was für das Bewußtsein des Schülers noch gar nicht existiert, sondern von den im Bewußtsein des Schülers vorhandenen Vorstellungen, als dem einzigen, was vorläufig gegeben ist.

Diese Vorstellungen sind inhaltlich von fast unendlicher Mannigfaltigkeit; formell dagegen lassen sie sich auf wenige einfache Kategorien zurückführen, und von diesen formellen Elementen unserer Vorstellungen hat die Grammatik auszugehen. Daß sie dies nicht tun, daß sie etwas gar nicht Vorhandenes als das Gegebene ansehen, das eigentlich Gegebene, die Vorstellungen aber, völlig ignorieren, ist das Übel, an dem unsere Schulgrammatiken kranken. Wie ich vorhin schon sagte, ist dieser Übelstand zurückzuführen auf die gedankenlose Übertragung von Methoden, die einem ganz anderen Zweck dienten.

Es ist von vornherein anzunehmen, daß eine derartige Grammatik ihren Zweck nur mangelhaft, nur zufällig erfüllen kann. Bei der Beurteilung der vielleicht relativ günstigen Erfolge soll man sich nicht über die Rolle täuschen, die die eigene, meist unbewußte Tätigkeit begabter Schüler in der Organisation des grammatischen Stoffes spielt. Die besten Lateiner sind gar nicht immer die, die ihren Ellendt-Seyffert am Schnürchen herbeten können, sondern die feineren Köpfe, die, oft ohne die Regel in abstracto zu kennen, instinktiv das Gemeinsame, das Wesentliche der Erscheinungen erfassen, mit anderen Worten, die Schüler mit Sprachgefühl. Der unwissendste Bauer, dessen Dialekt noch nie grammatisch behandelt worden ist, merkt es, wenn wir gegen dessen ungeschriebene Gesetze verstoßen, weil in seinem Unterbewußtsein ein Etwas lebt, was unaufhörlich sichtet, siebt, sammelt, organisiert. Dieses Sprachgefühl wirkt auch im Schulbetriebe, wenn auch unter höchst ungünstigen Umständen, und auf seine Rechnung sind die trotz der verfehlten Grammatiken erzielten Erfolge zu setzen.

Um von flüchtigeren Lesern nicht mißverstanden zu werden, erkläre ich hier ausdrücklich, daß meine Erörterungen mit der Frage nach der Methode, ob „Reform" oder „grammatisch", gar nichts zu tun haben. Ganz ohne Grammatik glauben ja auch wohl die radikalsten Reformer nicht auszukommen, und meine Einwände beziehen sich nicht auf die Behandlung des Sprachstoffes, sondern auf das beiden Methoden gemeinsame formale Element.

Eine Grammatik, die praktischen Zwecken dienen soll, darf also keine bloße Beschreibung der fremden Sprache sein. Der Anfänger gebraucht die fremde Sprache immer nach der Analogie seiner Muttersprache; er macht also, wenn er z. B. englisch spricht, nur da Fehler, wo der englische Sprachgebrauch vom Deutschen abweicht. Es hat mithin gar keinen Zweck, ihn für den Gebrauch der englischen Sprache Regeln lernen zu lassen, die er schon unbewußt befolgt, weil er sie von Jugend auf beim Gebrauch seiner Muttersprache beobachtet hat. Im Gegenteil, man erreicht damit nur, daß er kopfscheu wird, mißtrauisch gegen sich selbst, daß er ganz unnötigerweise fürchtet, in Germanismen zu verfallen, und dann, um diese zu vermeiden, Fehler macht, auf die er sonst gar nicht gekommen sein würde.

Dieser Übelstand zeigt sich besonders, wenn man einmal in die Notwendigkeit versetzt wird, von den in der Schule erworbenen Sprachkenntnissen praktischen Gebrauch zu machen. Die in der Schule herangezüchtete Unsicherheit ist einem dann oft so in Fleisch und Blut übergegangen, daß man vor lauter Überlegung gar nicht zum Sprechen kommt. Damit ist der Stoff für eine Schulgrammatik schon abgegrenzt: sie hat sich nur um diejenigen fremdsprachlichen Ausdrucksformen zu kümmern, die sich unseren heimischen Sprachgewohnheiten nicht fügen.

Es hat ferner auch gar keinen Sinn, alle möglichen Formen aufzuzählen, die „auch richtig" sind. Es genügt völlig, wenn man einen Gedanken richtig und genau ausdrücken kann; zu wissen, daß man dasselbe auch noch auf drei oder vier andere Arten hätte sagen können, hat wenig Wert. Es ist so schwierig, die Schüler überhaupt zum Schreiben und Sprechen in einer fremden Sprache zu bringen, daß die Prätention, ihnen nun auch noch stilistische Finessen geläufig zu machen, sich fast wie Tartüfferie ausnimmt. Die planlose Aufzählung aller möglichen Formen hat mit Wissenschaftlichkeit gar nichts zu tun; sie ist oft nur das Produkt der Ratlosigkeit eines Verfassers, der mit dem Sprachgebrauche nicht hinreichend vertraut ist, um sich für die eine oder andere Form entscheiden zu können.

Die Behandlung des so umgrenzten Stoffes muß streng wissenschaftlich sein. Unter wissenschaftlich verstehe ich nicht die chaotische Anhäufung einer möglichst großen Menge von Material, sondern die durchdachte Organisation dieses Materials, die die Übersicht und das Behalten ermöglicht.

Die Anordnung der meisten Grammatiken ist nichts weniger als wissenschaftlich. Sie sind vielleicht für wissenschaftliche Zwecke geeignet — obwohl nicht dafür bestimmt — was aber ihre Anordnung anbelangt, so sind sie meistens nur eine ziemlich willkürliche Zusammenstellung unzusammenhängender Behauptungen, deren Begründung und tieferer Sinn dem Schüler ewig dunkel bleibt, und die sein Gedächtnis daher ebenso gern wieder fahren läßt, wie es sie widerwillig aufgenommen hat.

Es ist nicht nur höchst unpraktisch, sondern auch unwissenschaftlich, die Syntax nach Wortklassen oder gar nach Wortformen wie Nominativ, Genetiv, Infinitiv, Gerundium usw. einzuteilen, denn diese Wortformen als solche gehen ja den Lernenden gar nichts an. Er geht ja doch nicht zur Schule, um etliche isolierte Tatsachen kennen zu lernen, die für sein Leben nie Bedeutung gewinnen können. Was geht es ihn an, wann die Franzosen den Infinitiv mit de oder mit à gebrauchen, wie das Plusquamperfekt in dieser oder jener Sprache gebildet wird? Er will lernen, seine Vorstellungen französisch auszudrücken, und die Wortformen sind ihm nur Mittel zu diesem Zwecke, können und sollen ihm gar nicht mehr sein.

Es kommt noch dazu, daß durch eine derartige Anordnung innerlich Zusammengehöriges getrennt und Fremdartiges zusammengesperrt, das Verständnis also oft geradezu unmöglich gemacht wird.

Was die Fassung der einzelnen Regel anbelangt, so soll sie nicht nur das Gesetz möglichst knapp, unzweideutig und allgemeingültig zum Ausdruck bringen; sie soll auch den Grund, die innere Berechtigung des Ge-

setzes erkennen, wenigstens ahnen lassen. Die erste Forderung ist so selbstverständlich, daß man meinen sollte, es wäre ihr längst überall Genüge geschehen. Das ist jedoch keineswegs der Fall; auch grammatische Gesetze erben sich wie eine ewige Krankheit fort. Das klassische Beispiel dafür ist die Regel über den Gebrauch des englischen Perfekts und Imperfekts. In einer neuen und, wie ich hinzufügen will, ausgezeichneten englischen Grammatik finde ich sie zum 1001. Male wie folgt formuliert:

	„Unvollendete Handlung	Vollendete Handlung
Gegenwart	Präsens	Perfekt
Vergangenheit . . .	Imperfekt	usw.

Der Engländer braucht die Tempora streng nach diesen Gesichtspunkten. Er verwendet also das Perfektum nur, wenn er von einer in der Gegenwart vollendeten oder als vollendet betrachteten Handlung zu sprechen hat, niemals, wenn er die Handlung als vergangen bezeichnet. Es kann also nur heißen I went to town yesterday (deutsch: Ich bin gestern in die Stadt gegangen) und nur How long have you been in England? How long have you lived in this house (deutsch: Wie lange sind Sie in England? Wohnen Sie in diesem Hause?), weil man in dem Augenblick, wo man fragt, nach einem abgeschlossenen Zeitraum fragt.“ Man glaubt seinen Sinnen nicht, wenn man das liest; es ist wie ein wirrer Traum. Ich traue mir immerhin so viel Auffassungskraft zu wie dem durchschnittlichen Schüler, für den diese Regeln doch berechnet sind. Nun frage ich, was in aller Welt sollen die sich dabei denken? I went to town yesterday soll eine unvollendete Handlung sein? Dann ist der dreißigjährige Krieg auch eine, und die Völkerwanderung und die Sintflut; wir stecken noch mitten in all diesen Sachen drin, und die Zeit ist nicht nur im transzendentalen, sondern auch im alltäglichen Sinne nur leerer Schein. Ich kann mich allerdings mit Hilfe meiner Phantasie in die Zeit versetzen, wo die Handlung noch unvollendet war: dann sage ich aber keineswegs I went to town, sondern I was going to town.

Dagegen soll es wieder eine vollendete Handlung sein, wenn ich sage: Wie lange sind Sie in England? Dann ist doch aber der Gefragte noch da, sein Aufenthalt ist also keineswegs vollendet. Die Regeln sind an und für sich schon barer Unsinn, und die angeführten Beispiele widersprechen den Regeln so kraß, daß selbst der einfältigste Schüler es merken muß. Ich muß übrigens gestehen, daß schon „eine in der Gegenwart vollendete Handlung“ meinem Auffassungsvermögen unüberwindliche Schwierigkeiten bereitet; zu meiner Entschuldigung kann ich jedoch anführen, daß ich schon viele Kollegen um Aufklärung gebeten, aber noch keinen gefunden habe, dem es besser gegangen wäre. Das Verständnis für die englischen Tempora hat uns erst Gouin erschlossen.

Dieser Name veranlaßt mich zu einer kleinen Abschweifung. Wer kennt Gouin? Von zwanzig Kollegen, die ich frage, noch nicht einer. In der ganzen unübersehbar angeschwollenen Reform- und Gegenreformliteratur der letzten Jahrzehnte wird sein Name kaum hier und da einmal erwähnt; Krons Darstellung der Gouinschen Methode scheint ebenfalls wenig gewirkt zu haben. Wie ist das möglich? Jede rohe, naturalistische Stümperei, wie die Berlitzmethode, ist sofort in der ganzen Welt bekannt; über all die kindlichen, kleinen Mätzchen mit Wandbildern und Ollen-

dorffschen Sprechübungen wird anspruchsvoll in Zeitschriften und auf Schulmännertagen referiert, und der einzige Ansatz zu einer wirklich wissenschaftlichen, auf genialer Intuition der psychologischen Vorgänge beruhende Ansatz zu einer Reform des Sprachunterrichts scheint sang- und klanglos im Sande verlaufen zu wollen.

Die zweite Forderung, daß die Regel die Begründung in sich tragen soll, daß der Schüler mit dem Gesetze auch die Berechtigung des Gesetzes durchschauen soll, ist meines Wissens noch nicht aufgestellt worden, läßt sich auch wohl nicht immer durchführen. Es ist aber der Idealzustand, dem wir zustreben müssen, denn nur so wird die Regel zum wirklichen Besitz.

Als Beispiel führe ich folgende Regel aus Foelsing-Koch an:

„Einsilbige Verba und mehrsilbige, auf der letzten Silbe betonte verdoppeln den einfachen Endkonsonanten, wenn eine Flexionssilbe herantritt, z. B. beg—begging."

Die Regel verstößt gegen beide von mir aufgestellte Forderungen: Sie ist in dieser Form weder allgemeingültig, noch läßt sie die Begründung durchblicken.

In meiner „Kurzgefaßten englischen Grammatik" lautet die Regel: „Tritt an eine einfach geschlossene Silbe ein Vokal, so wird sie offen: clean—cleaner. Wird dadurch die Aussprache des vorhergehenden Vokals zweifelhaft, so verdoppelt man den Endkonsonanten: big—bigger, get—getting, bar—barring, rebel—rebellion; aber fear—fearing, tear—tearing, bleed—bleeding, repeal—repealing." Was bei Koch also nur eine Regel zur Konjugation ist, erscheint bei mir als ein Gesetz, das sich durch die ganze Sprache hindurchzieht; die Begründung liegt schon in den Worten der Regel.

Ein anderes Beispiel: Koch sagt, „die Verben auf -y mit vorhergehendem Konsonanten schreiben im Inlaut ie... Doch nicht im Silbenauslaut... Diejenigen, welche vor dem y einen Vokal haben, bleiben unverändert... Einsilbige auf ie verwandeln dies umgekehrt in y vor ing." Die Kochsche Grammatik nennt sich ausdrücklich eine wissenschaftliche: dies ist aber keine Wissenschaft, sondern Konfusion. Es ist unwissenschaftlich und verwirrend, ein Gesetz, das für die ganze Sprache gilt, nicht als solches hinzustellen, sondern es bei jeder Wortklasse zu wiederholen. (Dasselbe mußte ich schon bei dem anderen Beispiel rügen.) Meine Fassung lautet: „i wird am Ende eines Wortes und vor ing wie y geschrieben. Nach Vokalen auch vor anderen Bildungssilben". Aus dieser Fassung ist leicht zu ersehen, um was es sich handelt: nämlich um eine bloße Schreibergewohnheit zum Zweck der Vermeidung von Mißverständnissen. Statt diing konnte man leicht dung lesen, nicht aber wenn man dying schrieb. Die Berechtigung dieser Gewohnheit leuchtet den Schülern ohne weiteres ein, und das erleichtert ihnen wieder das Behalten und Anwenden der Regel. Die übliche Fassung läßt den Grund nicht durchblicken, ja macht es ganz unmöglich, ihn zu erkennen. Außerdem zwingt die verkehrte Fassung, nun wieder Ausnahmen und Umkehrungen zu konstatieren, die in Wirklichkeit gar nicht existieren.

Der unbestimmte Artikel ist eine andere Crux. Sonnenburg und mit ihm viele andere lehren: „Der unbestimmte Artikel steht bei Angabe

von Stand, Religion usw., sowie vor den Namen der Gewichte, des Maßes, der Zeiteinteilung.“ Das ist in dieser Fassung falsch. Es heißt: My father is captain of the „Majestic“ und nicht a captain, obwohl hier doch offenbar der Stand angegeben wird. Der unbestimmte Artikel ist weiter nichts als das unbetonte Zahlwort one, und daraus ergibt sich auch seine Verwendung: er wird immer dann angewandt, wenn von einem Ding unter vielen die Rede ist. Also he is a captain, denn es gibt ja eine ganze Menge. Aber he is captain of the „Majestic“, denn auf dem Schiffe gibt es nur einen. Meyer hat diese Fassung; es wundert mich nur, daß er dann außerdem noch schreibt: „Der unbestimmte Artikel wird gebraucht bei Angaben von Preis, Menge oder Anzahl mit Rücksicht auf eine Maßeinheit.“ Das wird ja doch schon durch die erste Regel gefordert. It costs two dollars a pound, d. h. ein Pfund (von den vielen, die da sind), kostet zwei Dollar.

Wir haben also für die ganze Syntax des unbestimmten Artikels nur eine kurze Regel, und die versteht sich so gut wie von selbst. Diese Beispiele mögen genügen, um meine Forderungen betreffend die Fassung von Regeln zu illustrieren und zu begründen.

Meine englische Grammatik zerfällt in drei Teile: Formenlehre, Verhältnislehre und Satzlehre. In der Formenlehre habe ich das Verbum zuerst behandelt, weil es der einzige nennenswerte Rest der ganzen Formenlehre ist und es wünschenswert ist, mit dem Einüben der starken und unregelmäßigen Verben sobald wie möglich zu beginnen. Abgesehen von der Konjugation enthält die englische Formenlehre ja nur Trümmer von Formen und ist wenig mehr als eine systematische Zusammenstellung häufig vorkommender Vokabeln. Für das Französische gilt dasselbe. Gewöhnlich pflegt man den Hauptkonjugationen die der Hilfsverba voranzuschicken und diese vorher besonders einzuüben. Ich habe davon Abstand genommen, da die Formen von to have und to be ja im Paradigma des Hauptverbs vollständig enthalten sind und sie viel besser mit diesem gleichzeitig eingeübt werden, da sie ja fast immer in Verbindung mit ihm vorkommen.

Was nun die Einübung der Konjugation anbelangt, so führt es zu gar nichts, den Schüler Paradigmen nach dem hergebrachten Schema herleiern zu lassen.

Mag er die Formen noch so gut herunterbeten können: sowie es zur Anwendung im Satze kommt, hapert es, muß es hapern, denn der Schüler soll jetzt mit einem Male ohne jede vorangegangene Übung eine ihm völlig neue Assoziation herstellen. Beim Hersagen des Paradigmas bilden sich überhaupt keine Vorstellungen; ganz mechanisch, ohne jede Mitwirkung des Bewußtseins löst ein Schall den anderen ab. Jetzt sollen die Schüler mit einem Male eine Vorstellung ausdrücken — ja, wie sollen sie denn das machen? Das Paradigma hilft ihnen da gar nichts. Eine rationelle Einübung der Konjugation ist nur so möglich, daß der Lehrer den Schülern unermüdliche Vorstellungen von Handlungen in bestimmten Zeiträumen suggeriert und diese Vorstellungen dann von den Schülern in der fremden Sprache ausdrücken läßt. Diese Arbeit ist aber so erschöpfend für den Lehrer, daß sie entweder ganz unterbleibt oder doch wenigstens lange nicht in dem Umfange betrieben wird, der zum Gelingen nötig wäre. Ich habe

deshalb in meine Grammatik ein Schema aufgenommen, das dem Lehrer den größten Teil der Arbeit abnimmt.

Der Zeitraum, in dem eine Handlung stattfindet, ist entweder schon abgelaufen, z. B. gestern, vorige Woche, oder ist noch nicht abgelaufen, z. B. heute, diese Woche, oder er hat noch gar nicht angefangen, z. B. morgen, nächste Woche. Die Handlung selbst findet entweder zu dem angenommenen Zeitpunkte statt (ist gleichzeitig), z. B.: Er verließ seine Wohnung um acht Uhr morgens; oder sie hat vor dem angenommenen Zeitpunkte stattgefunden (ist vorzeitig), z. B.: Er hatte seine Wohnung schon vor acht Uhr verlassen. Durch das Zusammentreffen dieser beiden Bestimmungen wird die Verbalform eindeutig bestimmt. Das Schema erhält nun folgende Form:

	to-day	last week	to-morrow
gleichzeitig	1	2	3
vorzeitig	4	5	6

Das heißt: Die erste Handlung findet in einem noch nicht abgelaufenen Zeitraume zu dem angenommenen Zeitpunkte statt; die fünfte Handlung hat in einem abgelaufenen Zeitraume vor dem angenommenen Zeitpunkte stattgefunden usw.; danach wird die Verbalform bestimmt. Ich lege diesen Übungen meistens die Gouinschen Serien zugrunde, und zwar immer die Serie, die die Schüler in der Stunde vorher kennen gelernt haben, so daß das Überhören der Aufgabe mit der Konjugationsübung verbunden wird. Das Schema wird von einem Schüler vor der Stunde an die Tafel gezeichnet, die Zahlen jedoch immer erst unmittelbar vor Beginn der Übung hineingeschrieben und zwar jeden Tag in anderer Reihenfolge. Da auch die Zeilen- und Kolonnenüberschriften täglich vertauscht werden, so lassen sich mühelos Hunderte von Kombinationen herstellen, jedenfalls so viele, daß man im Laufe eines Schuljahres nicht zweimal dieselbe zu nehmen braucht. Als Kolonnenüberschriften kann man auch jeden Tag andere Zeitbestimmungen nehmen, statt to-day z. B. this minute, this week, this year, now usw. Die herkömmlichen Benennungen Präsens, Imperfekt werden dabei ganz vermieden, da sich niemand etwas dabei vorstellt. Auch das Hersagen von Paradigmen unterbleibt nach Möglichkeit aus den schon dargelegten Gründen. Nach Möglichkeit sage ich, weil man eben mit den Liebhabereien der Vorgesetzten zu rechnen hat, die sich nicht immer von althergebrachten Vorstellungen freimachen können, wenn auch das stets erneute Fiasko am Jahresschluß laut genug auf die Mängel der bisherigen Schablone hinweist. Es soll dann immer an allen möglichen anderen Sachen liegen; es wird in den unteren Klassen immer noch nicht genug gepaukt, und was der Gründe mehr sind. Die Hauptsache aber, daß das Hersagen von Paradigmen und das Ausdrücken von Vorstellungen zwei grundverschiedene Dinge sind, die gar nichts miteinander zu tun haben, und von denen das eine also auch nicht auf das andere vorbereiten kann, — diese Erkenntnis hat sich noch immer nicht genügend Bahn gebrochen. Mir kribbelt es immer in den Fingern, wenn ich Verbalformen in der herkömmlichen Manier abfragen höre: Dritte Person, Imperfekt Passiv von tourner! Wen geht denn das etwas an? Es kann doch höchstens einen Sprachforscher interessieren, wie in einer beliebigen fremden Sprache das Imperfekt oder irgend eine andere Form

gebildet wird. Welchen Sinn hat es aber, den Schüler mit solchen Fragen zu elenden? Den Zweck, den man dabei verfolgt, erreicht man ja doch nicht, oder doch nur mit unverhältnismäßigem Aufwand an Zeit und Nervenkraft. Auch die Bezeichnungen erste, zweite, dritte Person sind zu vermeiden. Alle diese Bezeichnungen dienen nur dem wissenschaftlichen Zwecke der Klassifizierung und sind für unsere Zwecke ganz unbrauchbar, weil sie den Betrieb mechanisch machen. Die Bezeichnung „zweite Person" löst im Schüler nicht die Vorstellung einer bestimmten Person oder überhaupt irgend einer Person aus; soll er später beim Übersetzen ganzer Sätze Handlungen mit Personen verbinden, so fehlt ihm jede Übung dafür; er ist genau so ratlos, als wenn die zeitraubenden, unerträglich langweiligen Konjugationsübungen gar nicht stattgefunden hätten. Dagegen genügt ein einfaches Hinzeigen, um sofort die Vorstellung einer bestimmten Person zu veranlassen. Daß man für wissenschaftliche Zwecke die sprechende Person als erste, die angeredete als zweite Person bezeichnet, kann ihm dann ja mitgeteilt werden. Mit der Einübung jedoch hat diese Klassifikation nichts zu tun. Es ist immer dieselbe Geschichte: Anstatt das Einüben wissenschaftlich zu betreiben, treiben wir Wissenschaft, — wo sie nicht hingehört.

Man könnte mir einwenden, daß mein Schema insofern einen Fehler enthielte, als man ja auch sagen kann: I shall go for a walk to-day, oder mit anderen Worten, daß man das Futurum auch in einem Zeitraum gebrauchen kann, der schon angefangen hat. Der Einwand ist aber nur scheinbar stichhaltig. Wenn ich sage: Ich werde heute ausgehen, so hat der Teil des Tages, an dem ich ausgehen will, eben noch nicht angefangen. Und will jemand diese Unterscheidung als zu spitzfindig nicht gelten lassen, so kann er ja den Schülern sagen, daß zukünftige Handlungen immer durch das Futurum ausgedrückt werden.

Die richtige Anwendung der relativen Formen macht dem Deutschen große Schwierigkeiten, namentlich deshalb, weil diese Konjugation immer nur so nebenbei behandelt wird, während sie doch genau so wichtig ist, wie die absolute. Bei der Einübung nach dem Schema schreibt man neben die Zahlen der Formen, die relativ gegeben werden sollen, ein kleines r.

Verhältnislehre.

Während die Formenlehre die Veränderungen beschreibt, die das einzelne Wort erleidet, beschäftigt sich die Verhältnislehre mit den Beziehungen der Wörter oder vielmehr der Begriffe zueinander. Soviel ich weiß, ist eine eigentliche Verhältnislehre bisher noch in kein Lehrbuch aufgenommen und manchem Kollegen wird sie als eine überflüssige Belastung erscheinen. Das ist jedoch keineswegs der Fall. Die herkömmliche Betrachtungsweise reiht das, was ich in die Verhältnislehre aufgenommen habe, in die Syntax ein und gruppiert es dort nach ganz äußerlichen Merkmalen, verfährt also wieder ganz unwissenschaftlich. Das Gegebene ist nicht die Sprache, sondern meine Vorstellungen. Ich will doch nicht wissen, was ich alles durch den lateinischen Akkusativ, was durch den Genetiv oder Dativ ausdrücken kann, sondern umgekehrt: Ich möchte bestimmte Vorstellungen lateinisch wiedergeben — wie mache ich das? Aus

dem Unterschied in der Fragestellung ergibt sich ein fundamentaler Unterschied in der Gruppierung und Behandlung des Stoffes. In den meisten Grammatiken sehen wir nach den ganz äußerlichen Merkmalen Nominativ, Akkusativ, Infinitiv usw. die heterogensten Vorstellungsformen zusammengeworfen, ähnlich wie beim Linnéschen System die Pflanzen. Diese Art der Gruppierung ist nicht nur für praktische, sondern auch für wissenschaftliche Zwecke ganz unbrauchbar, und zwar gilt das besonders für analytische Sprachen, die die Beziehungen zwischen zwei Begriffen größtenteils durch besondere Wörter bezeichnen. Diese Wörter sind zu einem großen Teile unübersetzbar, und ihre Anwendung bleibt daher dem Schüler auch stets ein Buch mit sieben Siegeln. Ich werde das an einem Beispiel zeigen.

Nehmen wir an, es wären folgende Sätze zu übersetzen:

Er stand auf der Straße. Er ging auf die Straße. Er ging auf den Boden. Die Kinder spielten auf dem Hofe. Sie waren sehr ärgerlich auf ihn.

Schlägt man in der Grammatik von Sonnenburg die Präposition auf nach (S. 254 oben), so findet man daselbst folgende Belehrung: „auf: on, upon. Auf die Straße: into the street. Auf der Straße: on the street. Auf der Wiese: in the meadow."

Hierzu ist zu bemerken: Wenn into the street und in the meadow als Abweichungen besonders aufgeführt werden, so muß der Leser denken, es seien eben Ausnahmen von der allgemeinen Regel, daß das deutsche auf mit on zu übersetzen sei. Er wird es also in allen anderen Fällen so übersetzen. Die Übersetzung der vorliegenden Sätze würde demnach lauten:

1. He was standing on the street. (Falsch; muß heißen in the street, trotzdem Sonnenburg ausdrücklich das Gegenteil versichert.)

2. He went into the street. (Richtig, aber ohne Verdienst des Schülers, dem es ja direkt gesagt worden ist.)

3. He went on the loft. (Falsch: muß heißen up to the loft.)

4. The children were playing on the back-yard. (Falsch; muß heißen in the back-yard.)

5. They were very angry of him. (Falsch; muß heißen at him.)

Von fünf Sätzen der denkbar einfachsten Art muß der Schüler also, wenn er sich nach seinem Sonnenburg richtet, vier falsch übersetzen; und der fünfte kann nicht auf seine Rechnung kommen. Ich habe diese Präposition ganz nach Willkür herausgegriffen; bei den meisten anderen würde es nicht besser gegangen sein. Bei Berücksichtigung der Verhältnislehre würde die Sache weniger Schwierigkeiten gemacht haben: Satz 1. Es liegt ein Raumverhältnis vor. Der Gegenstand steht still. Der Standort ist ein geschlossener Raum oder wird wenigstens als solcher empfunden. also müssen wir die Präposition in gebrauchen. Den Grund, weshalb eine Straße als Raum empfunden wurde, finden die Schüler sofort heraus: weil in den alten Straßen die Häuser so hoch und die Straßen so eng sind, daß man fast den Eindruck gewinnt, sich in einem geschlossenen Raume zu befinden. Man sieht, welche Gelegenheit zum Nachdenken auf diese Weise die einfachsten Sätze geben können.

2. Raumverhältnis. Der Gegenstand tritt in einen geschlossenen Raum ein. Präposition into.

3. Raumverhältnis. Der Gegenstand bewegt sich aufwärts. Präposition up, mit Angabe des Endpunktes up to.

4. Raumverhältnis. Der Gegenstand bewegt sich in einem Raume. (Satz 1.)

5. Alle Präpositionen bezeichnen ursprünglich Raumverhältnisse, sind dann aber später auf andere Verhältnisse übertragen worden. Eine Präposition wie at z. B., die ursprünglich den Zielpunkt einer Bewegung bezeichnete, würde später im figürlichen Sinne auch dann verwandt, wenn es sich nicht um eine Bewegung im eigentlichen Sinne, sondern um eine Gemütsbewegung handelte. Sie bezeichnet dann ebenfalls den Zielpunkt der Bewegung, d. h. die Person oder Sache, gegen die sich die Gemütsbewegung richtet.

Daß nun alle Schüler alle Präpositionen richtig gebrauchen werden, nehme ich natürlich nicht an; fleißigen und intelligenten Schülern wird aber dadurch wenigstens die Möglichkeit gegeben, und für alle ist es eine ausgezeichnete Denkübung. Um bei einem Extemporale usw. jede Möglichkeit auszuschließen, daß der Schüler die betreffende Präposition etwa nur richtig geraten haben könnte, lasse ich das jedesmal vorliegende Verhältnis und die Gruppe abgekürzt vor den Satz schreiben, z. B. R. II., d. h. Raumverhältnis; der Gegenstand bewegt sich. Ich habe dann die Garantie, daß er sich Schritt für Schritt das Verhältnis klar gemacht hat.

Ohne eine Verhältnislehre ist eine Behandlung der englischen Präpositionen ganz undenkbar. Einer englischen Präposition entsprechen oft sechs oder sieben deutsche und umgekehrt, so daß die vokabelmäßige Aneignung, auf die sich viele Lehrer beschränken, nie zu einer auch nur annähernden Korrektheit führen kann. Es ergibt sich daraus die methodisch durchaus zu verdammende Konsequenz, daß Präpositionsfehler wenig oder gar nicht gewertet werden, jedenfalls weniger als Fehler gegen die eigentliche Formenlehre. Diese letzteren sind aber nur Gedächtnis- oder Schreibfehler und lassen auf die Intelligenz oder die geistige Reife des Schülers gar keine Schlüsse zu. Bei den Präpositionen handelt es sich jedoch um Denkoperationen, die, so einfach sie sein mögen, doch immer vorgenommen werden wollen und eine direkte Kontrolle ermöglichen, ob der Schüler wirklich nachgedacht hat oder nicht, und wie er nachgedacht hat. Da der Sprachunterricht doch auch der logischen, formalen Bildung dienen soll, so ist es nicht einzusehen, weshalb man eins der wichtigsten Mittel dazu so lange vernachlässigt hat. Außer dieser Schulung des Verstandes hat aber die Verhältnislehre auch einen großen praktischen Wert. Man hört immer, die Schüler müßten die richtige Anwendung der Präpositionen aus der Praxis lernen. Ich behaupte, daß dies ein Ding der Unmöglichkeit ist. Die so einfache englische Formenlehre läßt sich aus der Praxis, d. h. durch bloße Übung im Fluß der Rede oder der Lektüre, ohne systematisches Zusammenfassen erlernen; von sehr begabten Menschen sogar auf der Schule, von anderen wenigstens durch mehrjährigen Aufenthalt im Auslande. Der Gebrauch der englischen Präpositionen ist jedoch für den Deutschen so undurchsichtig, daß hier ohne Zuhilfenehmen der Abstraktion gar kein Verständnis möglich ist. Wenn ich nach meinen eigenen Erfahrungen urteilen darf, so genügt nicht einmal das durch jahrelangen Aufenthalt in rein englischem Milieu erworbene Sprachgefühl, um einem

hierin das Gefühl der Sicherheit zu verleihen, das ich selbst erst durch Beschäftigung mit der Verhältnislehre gewonnen habe. In der Praxis nimmt sich die Sache auch viel weniger abstrakt und fremdartig aus, als sie in der hier vorliegenden gedrängten Form notwendig erscheinen muß. Wie ich schon einmal hervorhob, gehe ich immer von der Voraussetzung aus, daß die Schüler die zu behandelnden sprachlichen Erscheinungen aus der Praxis schon kennen. Haben sie nun eine ganze Anzahl von Sätzen kennen gelernt, in denen immer zwischen zwei Begriffen das Verhältnis von Grund und Folge oder Ursache und Wirkung bestand, so finden sie leicht heraus, was diese Sätze gemeinsam haben, und lernen dann eben, daß man dieses Gemeinsame Kausalität nennt.

In der vortrefflichen englischen Grammatik von Meyer sind die Präpositionen schon in ähnlicher Weise behandelt. Ich verdanke ihm manche Anregung, wenn ich auch in der Auffassung des Ganzen und in vielen Einzelheiten wieder von ihm abweiche.

Auch auf die Satzlehre habe ich die zu Anfang niedergelegten Grundsätze angewandt und dadurch beträchtliche Vereinfachungen erzielt. Ich habe zuerst die Satzteile behandelt, dann die Erweiterung der Satzteile zu Nebensätzen und schließlich die Verkürzung der Nebensätze wieder zu Satzteilen. Die Möglichkeit der Verkürzung geht aus dem Umstande hervor, daß das Prädikat eines Satzes entweder ein Verbum oder ein Substantiv oder ein Adjektiv sein kann. In jedem Falle, wo ich das Verbum durch ein sinnverwandtes Substantiv oder Adjektiv ersetzen kann, liegt die Möglichkeit der Verkürzung vor. Die Kürzung muß erfolgen, wenn wir deutsche Nebensätze von einer im Englischen unbekannten Form zu übersetzen haben, z. B. präpositionale Nebensätze mit daß. Sonst ist sie in das Belieben des Sprechenden gestellt. Man wird geneigt sein zu kürzen, wenn die Periode zu unübersichtlich wird; umgekehrt wird man Satzteile zu Nebensätzen erweitern, wenn die Häufung von Satzteilen das Verständnis erschwert. Alle diese Regeln tragen ihre Begründung in sich selbst. Beim Einüben der Verkürzungen sollte man immer von solchen Beispielen ausgehen, die bei der Übersetzung eine Verkürzung notwendig machen, sonst empfindet der Schüler die ganze Übung als eine zwecklose Spielerei.

Die Mehrzahl aller Schulgrammatiken sind eigentlich nur Nachschlagewerke. Daß ein Schüler das darin aufgespeicherte Material sich wirklich zu eigen macht, ist ganz ausgeschlossen. Das macht, abgesehen von den mehrfach erwähnten inneren Gründen, schon der äußere Umfang unmöglich. Eine Grammatik, die nur zum Nachschlagen gebraucht werden kann, hat aber ihren Zweck verfehlt. Wir quälen uns nicht tagaus, tagein ab, damit die Jungen mit Lexikon und Grammatik ein leidliches Extemporale oder Exerzitium zustande bringen. Die Grammatik soll das, was durch die Übung gewissermaßen unbewußter Besitz geworden ist, zum bewußten Besitz machen; sie soll dem Schüler Sicherheit und Herrschaft über den Stoff verleihen. Das kann sie aber nicht, wenn sie selbst noch rudis indigestaque moles ist, wenn sie lediglich aus einer unübersehbaren Menge isolierter Behauptungen besteht, zu deren Bewältigung lange Jahre verdrießlichster Plackerei erforderlich sind. Durch die konsequente Durchführung meiner Grundsätze ist es mir gelungen, die ganze englische

Grammatik mit Beispielen auf 28 Seiten darzustellen. Über Bord geworfen habe ich allerdings den lexikalischen Ballast, den man sonst nach dem Beispiel der lateinischen Grammatik immer noch zu führen pflegte. Daß z. B. colours außer „Farben“ auch noch „Flagge“ bedeuten kann, gehört nicht in die Grammatik, sondern ins Wörterbuch. Ich wüßte sonst wirklich nicht, wo man die Grenze zwischen beiden ziehen sollte.

Daß ein normal begabter Schüler im Laufe von zwei Jahren sich den Inhalt von 28 Druckseiten zu eigen macht, das ist meines Erachtens kein ungebührliches Verlangen, noch dazu, wenn die Regeln so gefaßt sind, daß sie sich „von selbst verstehen“.

Vielleicht würde sich der Versuch lohnen, diese Grundsätze auch bei der grammatischen Behandlung anderer Sprachen zu befolgen.

III. Programmschau.

Frankfurt a. M. Musterschule (Realgymnasium). Direktor Prof. Walter. Bestand am 1. Februar im Realgymnasium 290, in der Vorschule 209 = 499 Schüler. Zum Herbsttermin 1 Abiturient, zu den Ostern 8. Besonders zu bemerken ist der wahlfreie Handfertigkeitsunterricht im Pappen, Schnitzen und Hobeln, ebenso der Schulgarten, dessen sich andere Großstädte nicht rühmen können; auch sonst gab es zur Förderung der Schüler sehr mannigfache Anregungen, wie die Anstalt überhaupt vieles Eigenartige bietet.

Als wissenschaftliche Beilage dient: Eine Studienreise nach den Vereinigten Staaten von Oberlehrer Dr. August Höfer.

Der Verfasser hat in den Jahren 1904/05 eine Reise um die Erde unternommen, die ihn nach Amerika, Australien, Ostasien, Indien und Ceylon führte. In dem ersten Teil der Schrift gibt er in anschaulicher Darstellung einen Bericht dieser Reise mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsbetriebes und der Schulverwaltung der einzelnen Länder. Im zweiten Teil wird dann eingehend die Schulausstellung auf der Weltausstellung in St. Louis 1904 besprochen. Die anziehend geschriebene Abhandlung gibt manchen interessanten Einblick in das Schulleben der einzelnen Länder und wird ohne Zweifel für viele Leser von Interesse sein.

Berlin. **Fritz Müller.**

IV. Besprechungen [1]).

267. Gleichen, Dr. A. **Vorlesungen über photographische Optik.** Mit 63 Fig. Leipzig, 1905. Göschen. 6 Mk.

Der Verfasser entwickelt in dem vorliegenden Buche die Gesetze der photographischen Optik, die Brechung des Lichtes in den Linsen und Linsensystemen, die Fehler der Linsen, wie sphärische Aberration, chromatische Aberration, Koma und Astigmatismus in rein rechnerischer Weise. Bis auf einige Erweiterungen und Abänderungen deckt sich der Inhalt mit einem Teile des Inhaltes des noch umfangreicheren Buches „geometrische Optik“ von demselben Verfasser. Das Buch enthält die Vorlesungen, die der Verfasser im Wintersemester 1902 bis 1903 an der Technischen Hochschule gehalten hat. Am Schluß bringt der Verfasser noch einige Durchrechnungen durch einige schon angefertigte Objektive. Das Buch kann jedem mathematisch durchgebildeten Physiker, der sich für rechnende Optik interessiert, warm empfohlen werden.

Charlottenburg. Prof. Dr. **H. Servus.**

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

268. 1. Chwolson, O. D. **Lehrbuch der Physik.** Bd. II. **Lehre vom Schall. — Lehre von der strahlenden Energie.** Übersetzt von H. Pflaum. Mit 658 Abbildungen u. 3 Stereoskopbildern. Braunschweig, 1904, Friedr. Vieweg u. Sohn.

Der vorliegende zweite Band dieses vorzüglichen Lehrbuches der Physik steht mit dem ersten auf gleicher Höhe. Er ist außerordentlich reichhaltig und bringt die neuesten Theorien und Versuche aus den Gebieten der Akustik und Optik. Zu jedem Kapitel ist ein außerordentlich reichhaltiges Verzeichnis der einschlägigen Literatur gegeben.

2. Chwolson, O. D. **Lehrbuch der Physik.** Bd. III. **Die Lehre von der Wärme.** Übersetzt von E. Berg. Mit 259 Abbildungen. Braunschweig, 1905. Friedr. Vieweg und Sohn.

Auch dieser dritte Band behandelt die Lehre von der Wärme in der vorzüglichsten Weise und steht ganz auf der Basis der neuesten Forschungen. Auch hier ist jedem Kapitel ein außerordentlich reichhaltiges Verzeichnis der betreffenden Literatur beigegeben. Der Verfasser behandelt die Lehre von der Wärme mit einer großen Ausführlichkeit; er entwickelt die betreffenden Theorien und führt die dazu gehörigen Versuche in klarer Darstellung an.

Beim Studium dieses Lehrbuches der Physik kommt man immer mehr und mehr zu der Überzeugung, daß dieses Werk für jeden Lehrer und Dozenten der Physik unentbehrlich ist, wenn anders er auf der Höhe der neuesten Forschungen bleiben will. Man erhält aber auch einen Einblick in alles das, was auf dem Gebiete der Physik geleistet ist. Man muß das Wissen und den Fleiß des Verfassers bewundern, der ein solches Werk schreiben konnte. Es ist das beste aller physikalischen Lehrbücher.

Charlottenburg. Prof. Dr. H. **Servus.**

269. Sternstein, C. **Elektrotechnische Wandtafeln.** Farbig ausgeführte, schematische Zeichnungen elektrotechnischer Apparate. **Serie I:** Tafel 1: Elektrisches Läutewerk, elektrische Klingel, Haustelegraph. Tafel 2: Morsetelegraph. Tafel 3: Elektrische Uhr. Tafel 4: Telephon. Tafel 5: Gleichstromdynamo mit Grammering. Tafel 6: Gleichstrommotor, Elektrische Straßenbahn. **Serie II:** Tafel 7: Elektrisches Licht. Tafel 8: Mikrophon und Fernsprechanlage. Tafel 9: Induktionsapparat. Tafel 10: Meßapparate und Gleichstromanlage. Tafel 11: Wechselstrombetrieb. Tafel 12: Drehstromanlagen. Preis jeder Serie roh 10 Mk.; auf Leinwand mit Stäben 19 Mk. Jede Tafel ist auch einzeln zum Preise von 2 Mk., aufgezogen auf Leinwand mit Stäben für 3,50 Mk. käuflich. Dazu von demselben Verfasser: Begleitwort und Erläuterungen zu den Elektrotechnischen Wandtafeln I bis VI, Preis 1 Mk. Zu den Wandtafeln VII bis XII Preis 2,50 Mk. Magdeburg, 1900 bis 1902. Creutzsche Buchhandlung.

Die vorgenannten Tafeln eignen sich für den Unterricht in der Elektrizitätslehre ganz ausgezeichnet, und man kann nur bedauern, daß nicht mehr davon erschienen sind. Die Tafeln sind mehrfarbig, sauber und korrekt ausgeführt und sind wirkliche pädagogische Hilfsmittel. Sie zeigen den Verlauf der Ströme in den einzelnen Teilen der Apparate, die Verbindungen der Meßinstrumente mit den Stromquellen, den verwickelten Stromlauf bei den Drehstromanlagen usw. Sie erleichtern dadurch den Unterricht ganz wesentlich und ersparen dem Lehrer viel Zeit. Gewiß sollen und können sie nicht die Apparate und Versuche ersetzen; aber sie können den Schülern zeigen, was in dem Innern vorgeht und nicht zutage tritt. Die Tafeln in Verbindung mit dem lebendigen Versuche werden reiche Früchte bringen. Wir können diese Tafeln sowie auch die Erläuterungen dazu den Lehrern der Physik bestens empfehlen, zumal ihr Preis ein sehr geringer ist.

Charlottenburg. Prof. Dr. H. **Servus.**

270. Börnstein, Dr. R. **Leitfaden der Wetterkunde.** Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage. Mit 61 Text-Abbildungen und 22 Tafeln. Braunschweig, 1906. Friedr. Vieweg u. Sohn. 6 Mk.

Das vorliegende Buch verfolgt den Zweck, weitere Kreise für die praktische Wetterkunde zu interessieren und den Landwirten und Forstleuten die Mittel an die

Hand zu geben, die Witterungserscheinungen und ihre Ursachen zu verstehen und selbständig dann das kommende Wetter voraus zu bestimmen. Deshalb setzt das Buch auch gar keine Kenntnisse voraus, sondern gibt alle Vorgänge in leicht faßlicher und verständlicher Weise an. Da nach kaum fünf Jahren bereits eine zweite um drei Druckbogen vermehrte Ausgabe erforderlich wurde, so kann man daraus schließen, daß das Buch einem wirklichen Bedürfnisse entsprach; die neue Auflage berücksichtigt auch die neuesten Forschungen. Das Buch ist mit 22 vorzüglichen Tafeln ausgestattet und enthält auch eine Zusammenstellung des in den verschiedenen Ländern vorhandenen Witterungsdienstes, so daß es dadurch auch für den eigentlichen Fachmann von Wichtigkeit geworden ist. Wir können dieses Buch jedem Gebildeten nur warm empfehlen; er wird hier über alles Interessante aus der Witterungskunde Auskunft finden und an der Hand der Tafeln und Abbildungen voll befriedigt werden.

Charlottenburg. Prof. Dr. **H. Servus.**

271. Walker, James. **Einführung in die physikalische Chemie.** Unter Mitwirkung des Verfassers übersetzt und herausgegeben von Dr. H. v. Steinwehr, VII u. 428 S. mit 48 Abb. Braunschweig, 1904. Friedrich Vieweg u. Sohn. Geb. 7 Mk.

Über die Notwendigkeit des Studiums der physikalischen Chemie für jeden Chemiker, der nicht bloßer Arbeiter in alten Gleisen und nach vorgeschriebenen Methoden, sondern auch selbständiger Forscher werden will, dürfte heutzutage keine Unklarheit mehr herrschen. Die Vorlesungsverzeichnisse unserer Hochschulen weisen in letzter Zeit denn auch in dieser Hinsicht erfreuliche Fortschritte insofern auf, als in fast jedem Semester dem Studierenden Gelegenheit gegeben wird, eine in das Gebiet einführende Vorlesung zu hören. Schwieriger war es dagegen bisher, dem Anfänger ein passendes Lehrbuch zu empfehlen. Denn wenn an größeren Handbüchern, wie denjenigen W. Ostwalds, J. H. van't Hoffs „Vorlesungen über theoretische Chemie", Nernsts „Lehrbuch der theoretischen Chemie vom Standpunkte der Avogadroschen Regel und der Thermodynamik" und neuerdings Jüptners „Lehrbuch der physikalischen Chemie für technische Chemiker und zum Gebrauche an technischen Hochschulen und Bergakademien", in der deutschen Literatur kein Mangel herrscht, so fehlte, abgesehen von dem bescheideneren Ansprüchen dienenden „Abriß der allgemeinen oder physikalischen Chemie" von C. Arnold und dem „Grundriß der allgemeinen Chemie" von W. Ostwald, doch ein Buch, das sich einigermaßen dem Lehrgange einer einführenden Vorlesung anpaßt. Diese Lücke auszufüllen, scheint Walkers Einführung um so mehr berufen zu sein, als die ganze Anlage und vor allem die Schreibweise derart ist, daß sie dem jungen Studenten und jedem, der sich in der physikalischen Chemie umsehen möchte, keinerlei Schwierigkeiten bietet. Die Hauptlehren werden in 27 Kapiteln in klarer Weise auseinandergesetzt; gleichzeitig verweist der Verfasser auf die wichtigsten Originalarbeiten und gibt dabei häufig wertvolle Fingerzeige für die Lektüre der betreffenden Aufsätze und Schriften. — Für eine Neuauflage möchte der Referent jedoch vorschlagen, beispielsweise die Figur, welche die Lindesche Luftverflüssigungsmaschine erläutert, durch eine neue, dem derzeitigen Stande der Apparatenkonstruktion besser entsprechende zu ersetzen; andererseits ist die der bequemeren Einstellung auf atmosphärischen Druck dienende Abänderung des Dampfdichtebestimmungsapparates nach Viktor Meyer als recht praktisch anzuerkennen. Auch die kurzen Hinweise auf die größere oder geringere Genauigkeit der mit der einen oder mit der anderen Methode zu erzielenden Ergebnisse sind recht wertvoll, wie sich denn das ganze Buch gerade durch die stete Verbindung von Theorie und praktischer Ausführung, ohne bei letzterer die besondere Anleitung völlig unnötig zu machen, auszeichnet. Manchem Leser wird jedoch die verhältnismäßig geringe Betonung der Bedeutung der Katalysatoren auffallen; im 13. Kapitel (Geschwindigkeit der chemischen Umsetzung) wäre Gelegenheit zu etwas eingehenderer Behandlung dieses wichtigen Gegenstandes gewesen. — Trotz dieser den Wert des Buches als Ganzes wenig beeinflussenden Mängel kann das Werk allen, welche sich einen guten Überblick über die Aufgaben und Ziele der physikalischen Chemie verschaffen wollen, warm empfohlen werden.

Lübeck. Dr. **W. Brüsch.**

272. Heumann, Karl. **Anleitung zum Experimentieren bei Vorlesungen über anorganische Chemie zum Gebrauche an Universitäten, technischen Hochschulen und höheren Lehranstalten.** Von Prof. Dr. O. Kühling. 3. Auflage. XXIX u. 818 S. mit 404 Abb. Braunschweig 1904. Friedrich Vieweg u. Sohn. Geb. 20 Mk.

Heumanns Anleitung zum Experimentieren wurde gleich nach dem Erscheinen der ersten Auflage ein gern herangezogener Ratgeber für jeden Assistenten an chemischen Instituten. Aus diesen hat sie auch bald ihren Weg in die Laboratorien höherer Lehranstalten gefunden, obgleich sie ihrer ganzen Anlage nach in erster Linie für den Universitätsunterricht bestimmt ist. Diesem letzteren Grundsatze ist der Herr Herausgeber auch bei der Bearbeitung der 3. Auflage in der Hauptsache treu geblieben. Trotzdem dürfte diese Neuauflage jedem Chemielehrer von größtem Nutzen sein. Denn der Herr Bearbeiter hat es verstanden, das Buch durch Einschaltung zahlreicher neuer Versuche und Anweisungen auf den neuesten Stand der Wissenschaft zu bringen. Sehr viele Versuche aus dem Gebiete der physikalischen Chemie fehlen ebensowenig wie solche mit radioaktiven Substanzen; die Mittel zur Erzeugung tiefer Temperaturen und überhaupt die Verflüssigung der Gase sind in recht ausführlicher, durchaus zeitgemäßer Weise behandelt. Nur wäre auf S. 79 und 523 vielleicht noch der Hinweis am Platze gewesen, daß man aus den Bomben für komprimierte Gase auch in aufrechter Stellung der Flaschen den Inhalt in flüssiger bzw. fester Form bekommen kann, wenn man die Flasche mit einem Heberrohr versehen läßt; freilich muß man dann auf die direkte Entnahme in Gasform verzichten.

Die ganze Ausstattung des Werkes ist dem gediegenen Inhalte desselben angemessen; es sind also alle Vorbedingungen für die Annahme gegeben, daß sich das Buch zu den alten sicher viele neue Freunde erwerben wird.

Lübeck. Dr. **W. Brüsch.**

273. Seyfert, Dr. B. **Bilderanhang unter Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte für die Belehrung in Schule und Haus.** Halle a. Saale, Waisenhaus.

Anschauungsmittel für den Geschichtsunterricht zu schaffen, ist man gegenwärtig mit Recht eifrig bemüht. Das vorliegende Werk, zunächst für das Geschichtslehrbuch von Neubauer berechnet, läßt sich auch für jedes andere fruchtbar machen. Es ist wohl zu erwarten, daß mancher Primaner neben seinem Geschichtsatlas noch den Anhang erwirbt. Die Auswahl ist mit großem Geschick getroffen; ich habe bei der Durchsicht nichts Wesentliches vermißt. Hier und da könnte ein Holzschnitt durch eine bessere Reproduktion ersetzt werden; vielleicht tritt an die Stelle des Einzuges in Berlin 1871 von Lüders eine Wiedergabe von Camphausens Gemälde. — Mit besonderer Freude kann man die schönen Bilder zur Geschichte der Baukunst, deren Behandlung für die Oberstufe so notwendig ist, begrüßen. Das Buch eignet sich auch für den Privatgebrauch.

Berlin-Potsdam. Dr. **Hans Kania.**

274. **Meyers Großes Konversationslexikon.** Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mit mehr als 11000 Abbildungen im Text und über 1400 Bildertafeln, Karten und Plänen, sowie 130 Textbeilagen. Band XIV. Mittewald bis Ohmgeld. Leipzig und Wien, 1906. Bibliographisches Institut.

Von den größeren Artikeln dieses neuesten wieder brillant illustrierten 14. Bandes sind besonders hervorzuheben: der Mond (mit geradezu herrlichen Bildern), Moor und Moorkolonien, Motorfahrzeuge, Mühlen, München, Nähmaschinen, Nahrungspflanzen, Napoleon I. und III., Naturwissenschaft, Nebel und Nebelflecke (wiederum mit glänzenden Bildern), New-York, Niederlande, Nordamerika, Norwegen, Nürnberg, Öfen usw.

Wir haben alle Ursache, dem großartigen Werke auch fernerhin den besten Erfolg zu wünschen.

Berlin. **L. Freytag.**

275. Sprenger, Jakob und Institoris, Heinrich. **Malleus Maleficarum.** Der Hexenhammer. Zum erstenmal ins Deutsche übertragen und eingeleitet von J. W. R. Schmidt. Teil II u. III. Berlin W 30. H. Barsdorf. Preis pro Band 6 Mk.

Gegen meinen ursprünglichen Plan (vgl. S. 475) muß ich mich nun doch auf ein karges Referat beschränken, weil mir der Raum fehlt; das Pädag. Arch. kann eben keine Fachzeitschrift sein. Hoffentlich wird das wichtige und verdienstvolle Werk in den Fachzeitschriften eingehend gewürdigt, aber nicht im Sinne des Feuilletonisten der „Vossischen Zeitung“, der sein Amt zu reklamehaften Kulturkampfzwecken mißbrauchte und ganz gewiß viele Nachfolger finden wird.

Der Übersetzer und Herausgeber des unglückseligen „Hexenhammers“ weist mit Recht auf die Tatsache hin, daß das Werk der beiden unsympathischen Dominikaner sozusagen nur das Tüpfel auf dem J ist; sie haben absolut nichts neues erfunden, sondern nur die längst vorhandenen Bausteine zusammengefügt. Gewöhnlich wird es von unserer (d. h. der protestantischen) Seite so dargestellt, daß der Greuel der Hexenprozesse von dem Tage erst angefangen habe, an dem das Unglücksbuch seine Sanktion fand.

Ich habe es in mehreren Abhandlungen auseinandergesetzt (ich als berufener Folklorist, aber als einer unter vielen), daß sich der Glaube an Zauberei (d. h. an die Möglichkeit, übernatürliche böse Gewalten zum eigenen Nutzen und zum Schaden anderer zum Dienste zu zwingen) bei allen Völkern in verschiedener Form findet; es gilt für alle Erdteile, und es ist merkwürdig, daß sich die Idee, die Vertreter des bösen Prinzips durch Verbrennung zeitlich und zukünftig unschädlich zu machen, selbst bei Negervölkern findet.

Als das Christentum zur Herrschaft gelangte, standen seine Vertreter erstens auf demselben uralten Standpunkte, und zweitens fanden sie ihn schon bei den bisher heidnischen Völkern vor. Die Kirche ließ von dem Volksglauben das, was unschädlich war, passieren, und die gefährlichen Elemente, die man unter dem Namen „Blutaberglaube“ zusammenzufassen pflegt, zogen sich in die niedrigsten und oft sittlich bedenklichsten Volkselemente zurück, wo sie mitunter durch gefährliche Greuel ihr immer noch ungebrochenes Dasein verrieten; sie stehen zum Hexenwesen teilweise in sehr inniger Beziehung.

In der ersten Hälfte des „finsteren Mittelalters“ ist von Hexenprozessen verhältnismäßig wenig die Rede; sie mehren sich von dem unglückseligen Tage an, als das römische Jus mit seiner schrecklichen Waffe, der Erpressungsfolter, auch in Deutschland eindrang. Leider war es Papst Innocenz IV, der sie gegen häretische Geheimbünde zuließ; er war aber auch ursprünglich Jurist!

Gegen den schwachen, unentschiedenen, kränklichen und unaufhörlich in weltliche Händel verwickelten Papst Innocenz VIII (1484—92) sind wegen der Bulle Summis desiderantes affectibus vom 5. Dezember 1484 (die, ohne für oder wider die einzelnen Hexentheorien Partei zu nehmen, nur für die Inquisitoren Institoris und Sprenger den obrigkeitlichen Schutz fordert) die allerschwersten Beschuldigungen erhoben worden (vgl. L. Pastor, Geschichte der Päpste III, 250 ff.), zuerst von einem Prediger J. M. Schmager 1784, dann von unzähligen Leuten, unwissenden und halbwissenden, als sei erst durch diese Bulle überhaupt die Hexenverfolgung in Szene gesetzt worden. Das ist natürlich eine heutzutage jedem bewußte Lüge, und der „Malleus“, der vermutlich 1487 erschienen ist, hat dem Papst wohl gar nicht vorgelegen, denn er wird in der Bulle nicht erwähnt. Es wäre freilich ein Glück für den Papst gewesen, wenn ihm die Bulle zugunsten zweier Hexenpolizisten, von denen Institoris noch dazu ein sehr bedenkliches Exemplar war, erspart geblieben wäre, denn es versteht sich von selber, daß ein Teil des Odiums, der auf dem Malleus liegt, auf ihn selber zurückfällt wegen der schrecklichen Folgen des letzteren. In früherer Zeit konnte ein Angeklagter nur dann verurteilt werden, wenn er für überführt galt (und überführte Zauberei bestrafte ja schon der Sachsenspiegel mit dem Feuer); von jetzt aber wird in dem Inquisitionsprozeß die Folter eingeführt, und von da ab ruht auf den Hexenprozessen ein unauslöschlicher Fluch.

Es ist sehr bezeichnend, daß der Malleus seitens der kirchlichen Instanzen, namentlich der Kölner Fakultät und der Bischöfe, sich gar keiner Billigung erfreute und daß der Bischof von Brixen den Heinrich Institoris energisch an die Luft setzte, als er in Tirol einen Hexenprozeß inszenieren wollte. Man wollte in Tirol

noch auf lange Zeit von den Segnungen des Hexenbrennens nichts wissen, und der Malleus brach sich erst in demselben Verhältnisse freie Bahn, in dem sich die römische Juristerei die deutsche Welt eroberte.

Der Verfasser unseres Buches hat, wie schon gesagt, ganz recht mit der Bemerkung, daß der Malleus eben nur die letzten Konsequenzen aus längst vorhandenen Prämissen zieht und daß die beiden Verfasser von dem Ihrigen eigentlich sehr wenig hinzugetan haben. Ihre Gewährsmänner sind alle alten heidnischen und christlichen Autoren, und hier entwickeln sie eine geradezu stupende Belesenheit, die aber zu ihrer geistigen Beschränktheit in seltsamem Gegensatze steht. Es findet sich nirgend eine Spur freien Blickes in dieser „geistigen Stickluft“; sie bestehen auf ihrem „Schein“, d. h. auf ihren Gewährsmännern und lassen sich kein Jota abhandeln. Die bösartige Färbung des Ganzen wird durch einen Weiberhaß bewirkt, den ich mir gern mit dem Verfasser als „Bierzeitung“ gefallen ließe, wären nur nicht die Folgen dieses Frauenhasses so furchtbar gewesen. Haben doch die Verfasser (I, 99) die Etymologie fertig gebracht: „Das Wort Femina kommt von Fe und minus (fe = fides, Glaube, minus = weniger, also femina = die weniger Glauben hat)!“

Das gesamte Werk enthält drei Teile. I.: „Des Hexenhammers erster Teil enthält dreierlei, was zur Hexentat gehört, nämlich den Dämon, den Hexer und die göttliche Zulassung.“ II.: „Des Hexenhammers zweiter Teil handelt von den Arten der Behexungen und wie man solche heben könne. Er enthält nur zwei Hauptfragen, die jedoch in vielen Kapiteln behandelt werden.“ III.: Es folgt der dritte Teil des ganzen Werkes „über die Arten der Ausrottung oder wenigstens Bestrafung durch die gebührende Gerechtigkeit von dem geistlichen oder weltlichen Gericht, und wird 35 Fragen enthalten; die allgemeine und einleitende wird jedoch vorausgeschickt“. Den Schluß bildet ein genauer, aber auch höchst notwendiger Index, an dessen Hand man sich durch das endlose Gestrüpp von Aftergelehrsamkeit hindurchwinden kann, wenn man einmal etwas Bestimmtes zu suchen hat.

In einem Skandalprozeß, der sich vor kurzem in Bayern abspielte und bei dem wieder einmal „Sachverständige“ eine zweifelhafte Rolle spielten, nannte man den Malleus „das verruchteste Buch der Weltliteratur“, und der Berliner Feuilletonist hat denselben Ausdruck zur Reklame an die Spitze seines Artikels gesetzt. Der Ausdruck ist Unsinn, denn zur „Verruchtheit“ gehört bewußter böser Wille, der hier gänzlich fehlt, denn an der Überzeugung der beiden Dominikaner von der Gottwohlgefälligkeit ihres Werkes ist gar nicht zu zweifeln. Es ist vielleicht das traurigste Buch der Weltliteratur, denn es hat unsägliches Verderben gestiftet. Für den Kulturhistoriker und den Folkloristen ist es eine unschätzbare Fundgrube, und deshalb hat uns der Übersetzer zu großem Danke verpflichtet. Einige literarische Anmerkungen wären allerdings eine angenehme Zugabe gewesen.

Berlin. **L. Freytag.**

276. Lange, Richard, Rektor. **Übungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung mit Diktaten in Aufsatzform.** 96 S. Leipzig, 1906. Dürr. 50 Pf.

Im verflossenen Jahre machte namentlich in Volksschullehrerkreisen ein Buch des Hagener Rektors R. Lange, betitelt: „Wie steigern wir die Leistungen im Deutschen?“ viel von sich reden. Neben manchem Bekannten zeigt der Autor darin neue Wege über den Betrieb und die Methode des deutschen Unterrichts in der Volksschule, weshalb die königlichen Regierungen zu Königsberg, Merseburg und Stade dieses Werk empfohlen haben. Wir führen diese Tatsache an, weil sie unzweideutig für die Brauchbarkeit der vorliegenden praktischen Arbeit — „Übungsschule“ desselben Verfassers spricht. Die in fünf Stufen für die Hand der Schüler bearbeitete Übungsschule liegt in achter Auflage vor — gewiß ein gutes Zeichen bei der Fülle des Büchermarktes. Heute soll der Kritiker alles tadeln, und wenn er das nicht tut, kommt er bei vielen in den Verdacht der Lauheit und des mangelnden Verständnisses, und doch wird heute nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ Hervorragendes geleistet; natürlich lassen sich an jeder menschlichen Arbeit Mängel suchen. Langes Übungsschule kann und soll einen geordneten und allen methodischen Anforderungen entsprechenden Unterricht nicht ersetzen; aber zur Übung, Prüfung und Befestigung des Gelernten leistet sie gute Dienste.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

277. Ausfeld, Dr. Richard. **Deutsche Aufsätze für die höhere Mädchenschule.** 88 S. Leipzig, B. G. Teubner.

Nicht theoretische Erörterungen vom grünen Tische, sondern unmittelbare Ergebnisse einer zwölfjährigen Lehrtätigkeit, also nur Themata, die auf ihre Brauchbarkeit erprobt worden sind, gibt Dr. R. Ausfelds Sammlung von Schulaufsätzen. Wir haben es hier nicht mit Entwürfen, sondern mit vollständig ausgearbeiteten Aufsätzen zu tun. Bei der Auswahl des Stoffes ist der Erfahrungskreis der Kinder maßgebend gewesen; ebenso wurde die Form der Altersstufe der Schülerinnen angepaßt. Erzählungen und Schilderungen aus Natur und Leben, sowie Themen aus der Geschichte und Lektüre enthält die Sammlung in mustergültiger Form. An Chamissos „Die alte Waschfrau" schließt Dr. R. Ausfeld folgende Aufsätze an: „Die Waschfrau im Kreise der Ihrigen", „Das unzufriedene Töchterlein," „Das Stübchen der alten Waschfrau", „Am Scheidewege" an und zeigt damit, was alles aus diesem allbekannten Stoff herauszuholen ist. Von den sonstigen Ausführungen nennen wir als bemerkenswert: „Schwarzköpfchens Sommerreise", „Wie unsere Briefe befördert werden", „Was man beim Morgenkaffee lernt" und „Aus den Zeiten des Bonifatius". Selbstredend muß der Lehrer beim Benutzen dieser Musteraufsätze manches abstrahieren und lokalisieren; aber Dr. R. Ausfelds Aufsatzsammlung bietet soviel Neues, Schönes und Vollendetes, daß jeder Kollege daraus Anregungen empfängt.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

278. Ziemann, Dr. Franz, Gymnasial-Oberlehrer in Graudenz. **Deutsche Musteraufsätze zur lateinischen Grammatik.** 48 S. Paderborn, Ferd. Schöningh.

Zur Übung der Quintaner in der Unterscheidung der deutschen gleichklingenden Wörter, wie „der" (Artikel, Relativum, Demonstrativum) und „das, daß" (Artikel, Relativum, Demonstrativum, finale und konsekutive Konjunktion) im Lateinischen stellte der durch seine „Sprachlehre für die Volksschule" bekannte Verfasser aus dem Kreise ihrer „Erfahrung" und ihres „Umgangs" deutsche Mustersätze zusammen und ließ in ihnen nur das eine Wort ins Lateinische übersetzen. Das allmählich erweiterte Verfahren (Partizipialkonstruktionen und der Akkusativ mit dem Infinitiv) ist — mit methodischen Winken versehen — im vorliegenden Buche gekennzeichnet. Die Konzentration des Lateinischen und des Deutschen interessiert den Schüler; dem Lehrer bieten diese Beispiele Abwechselung und reichen Stoff zur Auswahl.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

279. Müller, H. und Plath, J. **Sammlung von Aufgaben zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrer-Prüfung und auf das Abiturientenexamen am Realgymnasium.** 259 S. Leipzig, 1906. B. G. Teubner. 4 Mk.

Im Anschluß an die Baltin-Maiwaldsche Seminarausgabe der Müller und Kutnewskyschen Aufgabensammlung und in Verbindung mit Professor Müller für den Selbstunterricht bearbeitet, gibt das Werk des Lüneburger Regierungs- und Schulrats Dr. J. Plath im vorliegenden Buche ein für die Fortbildung des Volksschullehrers geeignetes Hilfsmittel, welches (auf der Prüfungsordnung vom 1. Juli 1901 basierend) alle Vorzüge der Müllerschen Bücher: streng wissenschaftlichen Aufbau, knappe und klare Darstellung, engste Verbindung der einzelnen Zweige der Mathematik untereinander, zahlreiche Übungen zur Befestigung der gewonnenen Erkenntnisse, sowie deren Anwendung auf physikalische Vorgänge und Verhältnisse des täglichen Lebens besitzen. Interessenten wird die Sammlung dienlich sein.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

280. Kampf, A. **Volksopfer 1813.** Leipzig, 1906. E. F. Wachsmuths Kunstverlag.

So gewiß es die heilige Pflicht eines jeden Rezensenten ist, schlechte Erzeugnisse der Literatur, Kunst usw. rücksichtslos zu tadeln und alle Mängel und Fehler aufzudecken, so gewiß ist es aber auch seine Pflicht, Gutes anzuerkennen und Schönes zu loben, damit wahre Kunstprodukte bekannt werden und viele sich daran erbauen

können. Ein solches herzerquickendes Werk ist das tiefempfundene Bild „Volksopfer 1813“ von A. Kampf, welches soeben in dem genannten Leipziger Schulbilderverlag erschien. Dieses Kunstblatt versetzt uns in eine ernste Zeit, in die Zeit von Preußens tiefster Erniedrigung, da es schien, als wäre es mit deutschem Wesen vorbei. Die unterdrückte, aber nicht erstorbene Volkskraft erhebt sich in hehrer Begeisterung, um das Joch des Korsen abzuschütteln. Wer gesund und kräftig ist, tritt in die Reihen der Kämpfenden, um mit Gut und Blut das Vaterland zu retten; Alte, Kranke und Schwache, sowie wehrlose Jungfrauen geben ihre Wertsachen dahin, damit aus deren Erlös die pekuniären Mittel zur Führung des Freiheitskampfes gewonnen werden können. Diesen Gedanken versinnbildet A. Kampfs herrlich reproduziertes Sujet. Dort an der langen Tafel stehen vier Kinder, die ihre Sparbüchsen bringen, um an ihrem Teile zur Rettung des Vaterlandes beizutragen; jener Biedermann daneben bringt seine silberne Schnupftabaksdose und mehrere silberne Leuchter; Männer und Frauen in verschiedenen Altersstufen bringen ihre letzten Barmittel; eine Jungfrau will ihr kostbares Haupthaar an Geldes Statt schenken; ein Brautpaar weiht dem Vaterlande seine Verlobungsringe; dort schafft einer Gewehre zur Ausrüstung des Heeres herbei: sie alle opfern auf dem Altare des Vaterlandes. Auf dem ganzen Bilde liegt ein ergreifender Ernst; die Heiligkeit jener großen Zeit erfüllt den Beschauer. Daß das Kunstblatt „Volksopfer 1813“ so vollendet in der Auffassung und Reproduktion ist, nimmt uns nicht wunder, denn Wachsmuths Bilder sind u. a. prämiiert mit ersten Preisen auf der Weltausstellung in Philadelphia, Melbourne, Porto Alegre, Chikago, auf den deutschen Lehrertagen zu Erfurt, Magdeburg, Lausanne und empfohlen von sämtlichen Ministerien und Schulbehörden Deutschlands wie von ausländischen Ministerien und Regierungen. Das Bild ist 86 × 58 cm groß und kostet 10 Mk. Für eine solche Leistung sicher nicht zu viel. Als künstlerischer Wandschmuck für jede Schule geeignet.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

281. Endemann, Dr. Karl. **Die Weltanschauung der Hohenzollern und der moderne Materialismus.** 78 S. Leipzig, 1906. R. Voigtländer. 1,50 Mk.

Die vorliegende Erweiterung einer Kaisergeburtstagsrede beruht — obwohl sie nach der bescheidenen Art des Verfassers keinen Anspruch auf wissenschaftliche Bedeutung macht — auf eingehenden Studien, auf einer langjährigen Beschäftigung mit der vaterländischen Geschichte und verfolgt einen rein praktischen Zweck. Sie weist nach, wie sich hauptsächlich aus der wahren Lebensweisheit die gewaltigen Erfolge unseres deutschen Vaterlandes ableiten lassen; sie will im „Hinblick auf manche Irrgänge modernen Denkens warnen vor falschen Maximen und falschen Zielen und anspornen zum Ringen nach geistiger und sittlicher Tugend, zur Ausbildung echt deutschen, echt menschlichen und vernünftigen, echt sittlichen nnd christlichen Charakters“. Jedem Vaterlandsfreunde wärmstens zu empfehlen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

282. Olivier, Urbain. **L'Ouvrier, Histoire d'un Paysan.** Gerhards französische Schulausgaben Nr. 18. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von Clara Rothe. I. Teil: Text. Gebunden Mk. 1,50. II. Teil: Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch. 8⁰. 159 u. 54 S. Mk. 0,40. Leipzig, 1905. Raimund Gerhard.

Das Buch fesselt durch seinen Inhalt, der von hohem moralischen Werte ist: Der Hauptheld des Stückes, der Arbeiter Joseph, der Sohn eines schweizerischen Abenteurers, sucht durch Mut und Ausdauer das verlorene Erbgut seines Vaters wiederzugewinnen. Durch seinen eisernen Fleiß gelingt es ihm, eine rechtschaffene Familie vor dem wirtschaftlichen Ruin zu bewahren und die heruntergekommene Besitzung seines Schwiegervaters in eine der fruchtbarsten und wohlhabendsten zu verwandeln. Die Charaktere heben sich voneinander klar ab, und besonders anziehend wirken die Naturschilderungen der herrlichen Schweiz, die der Verfasser als seine Heimat gründlich kennen und lieben gelernt hat. Da die Sprache im allgemeinen leicht verständlich und noch die Anmerkungen über etwas schwerere Stellen hinweghelfen, ist die Ausgabe für die Oberstufe der Real- und höheren Töchterschulen als nützliche Erzählung zu empfehlen.

Wehlau. **Scheibert.**

283. Schreyer, Johannes. **Harmonielehre.** Völlig umgearbeitete Ausgabe der Schrift „Von Bach bis Wagner“. Dresden, 1905. Holze u. Pahl.

Der Grundton des Buches ist polemisch, denn während die bisherigen Harmonielehren die leichte und sichere Beherrschung des vierstimmigen Satzes erstrebten, will der Verfasser den Schüler in das Verständnis der musikalischen Meisterwerke einführen, ihm dadurch gleichzeitig eine Anleitung zu richtigem Musikgenuß bieten. Da dies nicht durch trockene Regeln, sondern durch verständige analytische Methode und richtig gewählte Beispiele ermöglicht wird, verlegte er den Schwerpunkt in die letzteren und zeigte dabei eine äußerst geschickte Hand, pädagogische Erfahrung und außerordentliche Literaturkenntnis. Namentlich zu Anfang stellt er hohe Anforderungen, kann hier aber, da er das betreffende Material nicht mehr, wie bisher, aus dem Choralbuche, sondern aus allgemein bekannten Klavierwerken wählte, auf die Unterstützung des Musiklehrers rechnen, wenn dieser seine Aufgabe richtig auffaßt und Schreyers An- oder Absichten kennt. Das Buch wird nie zu einer Tretmühle: es kann nicht, wie so viele ähnliche, paragraphenweise von Anfang bis zum Schluß durchgenommen, sondern gleichsam als geistiger Führer benutzt werden. Als solcher regt es an, fesselt und überzeugt schließlich auch Anhänger entgegengesetzter Ansichten. Überall verspürt man Hugo Riemanns Geist, so daß Schreyer trotz manches Widerspruchs als Schüler dieses Meisters bezeichnet werden muß. Die vorgeschlagenen rhythmischen und metrischen Verbesserungen in den Werken unserer großen Meister (Bach, Beethoven, Schumann) nehmen zuviel Raum ein; auf dieser Stufe ist weise Vorsicht und Einschränkung geboten, weil durch das Verfahren die kritische Sucht der Jugend gestärkt, ein ruhiges Genießen unmöglich gemacht wird; dagegen sind die Analysen von Liszts „Faust“-Symphonie und Wagners Einleitung zu „Tristan und Isolde“ am Schluß geradezu mustergültig, vorbildlich. Wer das Gerüst beider Werke versteht, hat das Höchste erreicht, für den gibt es keine darauf bezüglichen Schwierigkeiten mehr. In dem Kapitel über Rhythmus und Metrik brauchte nicht bloß die Sorgfalt Couperins, sondern konnte auch die Überlegenheit der Romanen über die Germanen zugestanden werden. Die Mannigfaltigkeit und Abwechslung ist bei unseren Nachbarn größer. Der Kriegsruf: „Hie Quintenverbot! Hie Freiheit!“ mußte in einem Lehrbuch, das auch für Anfänger bestimmt ist, kürzer begründet werden, weil der Streit noch gar nicht entschieden, eine friedliche Beilegung in nächster Zeit auch nicht zu erhoffen ist. Eine wesentliche Bereicherung und Verbesserung würde das Werk erfahren, wenn der Verfasser die einfachsten Formen des Kontrapunktes, überhaupt den nachahmenden strengen Stil, Kanon und Fuge, mit den sich daraus ergebenden Gesichtspunkten hinsichtlich der Harmonik bei einer neuen Auflage berücksichtigen wollte. Ein alphabetisches Sachverzeichnis ist ebenfalls wünschenswert; es leistet wichtigere Dienste als das jetzige Personenverzeichnis. Schreyer gehört zu den Pfadfindern; sein Werk müßte nicht bloß im Bücherschranke des Musiklehrers stehen, sondern auch geistiges Eigentum jedes aufrichtigen und strebsamen Musikfreundes werden.

Braunschweig. **Ernst Stier.**

284. Gréville, Henry. **Perdue.** Gerhards französische Schulausgaben Nr. 5. In Deutschland allein berechtigte Schulausgabe von M. von Metzsch. 5. Stereotypausgabe von Dr. E. Wasserzieher. I. Teil: Vorwort, Einleitung und Text. Mk. 1,50 gebunden. II. Teil: Anmerkungen und Wörterbuch. 8°. VIII u. 167 u. 45 S. Mk. 0,25. Leipzig 1905. Verlag von Raimund Gerhard.

Die Erzählung zeugt von feiner Beobachtung der Schriftstellerin (Mme. Alice Dervand), die ja auch aus ihren in Rußland sich abspielenden Romanen hinlänglich bekannt ist, und ist nicht ohne erziehlichen Wert. Sie vermag den Leser für Pflichttreue und Wahrhaftigkeit, wie wir sie in der Heldin Marcelle verkörpert finden, zu begeistern und von Gewinnsucht und Egoismus abzuschrecken. Auch lernen wir den hohen Wert geistiger Bildung schätzen, wie sie sich in den verschiedensten Lebenslagen bewährt. Die anmutige Darstellung ist mit zahlreichen sprachlichen und sachlichen Anmerkungen versehen, die das Verständnis des Textes so erleichtern, daß sie schon für Mittelklassen höherer Töchterschulen als Lektüre geeignet erscheint.

Wehlau. **Scheibert.**

285. **Collection Teubner, publiée... par p. Junker. M. Walter. Molière: L'Avare**, comédie publiée et annotée en collaboration avec p. Junker par Henry Bornecque, docteur-ès-lettres Professeur à l'université de Lille. I: Text. II. Teil: ... Notes (avec le portrait de Molière). 8°. IV u. 89 u. 52 S. Leipzig u. Berlin 1904. B. G. Teubner.

Die Sammlung, in der diese Komödie die erste Nummer bildet, führt eine neue Methode ein, indem sie sämtliche Anmerkungen, sachliche wie grammatische, in französischer Sprache bringt; eine Neuerung, die um so mehr zu begrüßen ist, als die Leiter des Unternehmens — ein französischer und ein deutscher Professor — Garantie für sprachliche Reinheit und nationales Gepräge bieten. Die Anmerkungen weisen, wie schon die Seitenzahl (52 S.) zeigt, ein sehr reiches Erläuterungsmaterial auf, so daß der Lehrer schon mit diesen Hilfsquellen allein im Unterrichte auskommen könnte. Wir finden da eine knappe Analyse nach Akten und Szenen gegliedert, dann: 2. l'action de l'Avare mit exposition... noeud... dénouement, mit Berücksichtigung 3. Les caractères de l'Avare gleichfalls mit Hinweis auf Belegstellen, 4. Originalité et succès de l'Avare, 5. Vie de Molière. Darauf Observations Grammaticales Générales, ein kurzes Lexique, in dem unbekannte Wörter durch bekannte französische umschrieben sind. Dann die Notes explicatives, welche sehr eingehend nicht nur auf Akte und Szenen, sondern auch auf Seiten und Zeilen verweisen. Am Schlusse finden wir einen alphabetischen Index über alle Anmerkungen. Der Text der Komödie ist nach der großen Ausgabe Despoes Mesnavel gegeben.

Man kann dem Unternehmen nur Glück wünschen und muß erfreut sein, dem Schüler ein Werk in die Hand geben zu können, das durchweg in Text und Erläuterungen die betreffende Fremdsprache in ihrem nationalen Gepräge zeigt und in den Erklärungen über das für Deutsche notwendige Maß nicht hinausgeht. Es wäre die Lektüre in dieser Ausführung besonders für Oberrealschulen zu empfehlen.

Wehlau. **Scheibert.**

286. Lindner, Theodor. **Weltgeschichte seit der Völkerwanderung.** In 9 Bänden. Bd. I bis IV. Stuttgart und Berlin. J. G. Cotta.

„Diese Weltgeschichte soll das Werden unserer heutigen Welt in ihrem gesamten Inhalt erklären und erzählen. Sie ist in erster Stelle als Entwickelungsgeschichte gedacht" (Bd. I, S. III) — ein Buch, das sich eine solche Aufgabe stellt, hat von vornherein gegründeten Anspruch darauf, von allen denen beachtet zu werden, denen daran gelegen ist, die bildende Kraft des Geschichtsunterrichts möglichst fruchtbar auszugestalten und neben oder vielmehr auf Grund der notitia rerum gestarum die prudentia politica (s. Auler in Teubners Handbuch für Lehrer höherer Schulen, S. 663) zu entwickeln. Mit den an anderem Orte von ihm ausgeführten geschichtsphilosophischen Grundanschauungen des Verfassers, der in der Ablehnung „eines gesetzlichen Ganges der Geschichte in bestimmten Kulturzeitaltern" reichlich weit geht, braucht man nicht einverstanden zu sein, kann zum mindesten der Ansicht sein, daß die Schule gut tut, diese Geschichtsphilosophie nur sehr cum grano salis zum maßgebenden Prinzip ihrer Belehrungen werden zu lassen: was der hier vorliegenden Weltgeschichte ihren sehr großen Wert für die Schule gibt, ist die anregende und geistvolle Zusammenfassung des gewaltigen Stoffes, die nirgends an den Einzelheiten haftet, sondern stets die großen Züge des Gesamtverlaufes der Völkergeschicke im Auge behält. Lindners Werk vermag mit dieser seiner Eigenart den Geschichtslehrer zu der Weite des Blickes zu erziehen, ohne die der Geschichtsunterricht so leicht in ödes Anhäufen bloßer Daten und Einzelfakta ausartet und ohne die er gegenüber der Forderung, den geschichtlichen Sinn des Schülers zu entwickeln, versagt. Auch das ist ein großer Vorzug des Werkes, daß es mit seinen reichhaltigen Literaturangaben am Schlusse der einzelnen Abschnitte seine Benutzer zu selbständigem Weiterarbeiten anregt und ihnen den Ausblick auf die wissenschaftliche Forschung nach den verschiedensten Seiten hin eröffnet. Ich möchte von der Verbreitung des Buches auch eine starke Vertiefung des deutschen und neusprachlichen Unterichtes erwarten, die mit großer Freude zu begrüßen wäre: für zahlreiche Aufgaben, die dem Lehrer bei der Behandlung des Lesestoffes in diesen Lehrfächern gestellt sind, bietet Lindners Weltgeschichte — nicht nur in ihren kulturgeschichtlichen Abschnitten — sehr wertvolles Material dar, das durch seine Einreihung in den Zusammenhang universalgeschichtlicher Be-

trachtung an bildendem Wert naturgemäß besonders reich wird. Nach alledem haben wir es mit einem Buche zu tun, das in den Lehrerbibliotheken sicher einen Platz verdient und nachhaltiger Wirkung in der Schule fähig ist. Auf die Besprechung von Einzelheiten einzugehen, muß ich mir hier versagen, so verlockend es an sich wäre, dies zu tun; nur das sei hervorgehoben, daß nach meiner Ansicht der Verfasser sich den Zusammenhang zwischen Altertum und Mittelalter (Bd. I, S. X f. und sonst) doch wohl etwas zu locker denkt, daß hingegen sein Gedanke, „eine große einheitliche Periode vom 13. Jahrhundert bis zur Mitte des 17.“ anzunehmen, gegenüber der gewöhnlichen Abgrenzung der Zeitabschnitte gewiß Beachtung verdient; man darf durchaus dem Satze zustimmen, mit dem der Verf. (Bd. III, S. IV) seine Periodenbildung theoretisch begründet: „So tief und für die Zukunft unendlich wirksam die Reformation einschritt, auch sie stand nach rückwärts und nach vorwärts noch ganz in dem einmal gegebenen Gange“; die Art, wie der Verf. diese Auffassung der geschichtlichen Entwickelung in dem Texte des Buches durchführt, mag als eine von zahlreichen Proben für die Anregung gelten, die aus dem großangelegten Werke zu gewinnen ist.

Frankfurt a. M. **Julius Ziehen.**

287. Schwieker, A. **Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der direkten Methode.** 312 S., gr. 8°. Hamburg, 1905. Otto Meißner.

Das Buch ist bereits in 14 Auflagen erschienen. Schon daraus läßt sich schließen, daß es als zweckmäßiges Hilfsmittel zur Erlernung des Englischen erkannt worden ist. Im Mittelpunkte des Unterrichtes steht der Lehrer mit seinem lebendigen Worte. Von der ersten Lektion an werden Sprechübungen veranstaltet, überall unter Beihilfe der Anschauung. Aussprachebezeichnungen bei den Vokabeln sind daher sparsam angewandt; auch wird in dem Wortlaut und der Fassung grammatischer Regeln nach möglichster Kürze gestrebt. Aus diesem Grunde mag z. B. der Hinweis auf die Aussprache von the vor vokalisch anlautenden Wörtern in Lektion 3 ganz weggelassen sein. In Lektion 2 heißt es: „Der Plural eines Substantivs wird durch Anhängung eines s gebildet“; das muß dem Schüler genügen, um in Lektion 4 c den Satz I am tired richtig in den Plural zu verwandeln, sowie the papered room, the new house usw. richtig im Plural zu deklinieren. Offene und geschlossene Silben werden nicht mehr für die Aussprache unterschieden, überhaupt sind die Ausspracheregeln auf das Notwendigste beschränkt; die gute Aussprache des Lehrers muß in den Vordergrund treten. Nur dann und wann werden gelegentlich gleiche Laute zusammengestellt; überhaupt kennzeichnen die gelegentlichen Mitteilungen über Satzzeichen, Wortbildungslehre, große Anfangsbuchstaben, die wichtigsten Synonyma und Redensarten den Verfasser als einen Mann der Praxis. Von den sinnverwandten Wörtern sind „groß, sehr, bringen, scheinen, Herr“ usw. besprochen; vermißt habe ich tell und say, weniger go und walk. Die Lesestücke sind zum größten Teile englischen Readers entnommen; ihr Inhalt ist im ganzen angemessen. Von S. 159 bis 175 findet sich der Lesestoff in ununterbrochener Reihenfolge; die Gedichte sind nicht zusammengestellt. Wertvoll für den Unterricht an Real- und Oberrealschulen sind die Anweisungen zum Briefschreiben, insbesondere zur Abfassung von Geschäftsbriefen, sowie die Vorübungen zur Anfertigung kleiner Aufsätze unter Angabe der Disposition. Erläutert werden in trefflichen Sprechübungen Winckelmanns (8) und Meinholds (3) Gemälde, sowie Kaysers (1) Kaiserquai (speziell für Hamburger geeignet), also im ganzen 12 Bilder, die in guter Verkleinerung wiedergegeben sind. Für die Melodien bekannter englischer Gedichte, eine Münztafel, Rätsel, die Zusammenstellung der Konjugation und der im Schulunterricht gebräuchlichen Befehle und Ausdrücke wird dem Verfasser mancher Lehrer dankbar sein. An Druckfehlern habe ich bemerkt: andere statt ändern S. 11; your statt you S. 14; pelln S. 17; adress unter den Vokabeln S. 208, im Text S. 107 und sonst steht address; tho statt to S. 252 und outh statt out S. 277. S. 157 sollte der Satz Perhaps I am partial to a town where they profess the Protestant religion usw. lieber fehlen. Für das S. 167 vorkommende Jasus (statt Jesus) würde ich Jesus schreiben oder in einer Anmerkung unter dem Text auf die irische Aussprache hinweisen; im Lexikon nimmt sich die Bemerkung Jasus = Jesus etwas sonderbar aus. Im Wörterverzeichnis wird der sonst so deutliche Druck an manchen Stellen vermißt, z. B. bei ardent, ask, ass, mass.

Wattenscheid. **Heinrichs.**

288. Wright, H. B., Ph. D. Instructor in Greek and Latin in Yale University. **The Campaign of Plataea.** 148 S., gr. 8°. New Haven, 1904. Morehouse u. Taylor Co.

Der Verfasser hat die schon ziemlich umfangreiche Literatur über die Perserkriege noch durch eine ansprechende Monographie über die Schlacht bei Platää bereichert. Es wird die Überlieferung einer eingehenden Kritik unterzogen; naturgemäß mußte dabei vor allem die schriftstellerische Tätigkeit Herodots ausführlich gewürdigt werden. In dem Berichte des „Vaters der Geschichte" unterscheidet Wright „vorperikleische" und „perikleische" Abschnitte. Nur die ersteren, sagt er, seien geeignet, eine Vorstellung von dem wahren Verlaufe der Geschehnisse zu geben. Alles, was in dem Gesamtberichte auf ein gespanntes Verhältnis zwischen Spartanern und Athenern hindeute, zeige eine verdächtige Färbung, die dem Einflusse des erbitterten Kampfes zwischen beiden Staaten zu Anfang des peloponnesischen Krieges zuzuschreiben sei. So werden z. B. „perikleische" Elemente in Hdt. VIII, 136 bis 144; IX, 1 bis 12, 15b bis 18, 26 bis 28, 38 bis 40, 52 bis 58, 60, 69, 70, 73 bis 75, 78 bis 80, 83 und 87 gefunden.

Der Verfasser spricht seine Überzeugung dahin aus, daß der Bericht Herodots, wenn er seiner perikleischen Bestandteile entblößt werde, im wesentlichen die Einzelheiten der Überlieferung über die Schlacht in dem Zeitalter des Cimon — dem Zeitalter des Äschylus, Pindar, Anakreon und Simonides — wahrheitsgetreu wiedergegeben habe. Hinsichtlich des größeren Teiles der auf den Feldzug bezüglichen Denkmäler, die von Pausanias beschrieben werden, gibt der Verfasser zu erkennen, daß er für seine Person geneigt sei, dieselbe als genaue Beschreibungen echter Dokumente aus der Zeit vor Perikles zu betrachten. S. 33 und 39 wird uns ein geschichtliches Charakterbild aus der Zeit des Cimon entworfen, dann folgt eine bis ins Einzelnste gehende Untersuchung der Tradition über die Ereignisse bei Platää, wie sie während dieses Zeitraumes im Umlauf war; im ganzen werden 36 Punkte bis S. 73 besprochen. S. 74 setzt die Darstellung der perikleischen Redaktion ein, sie reicht bis S. 94. Das 4. Jahrhundert v. Chr. wird als die Zeit der Kritik des Überlieferten gekennzeichnet. Auf Grund der Angaben bei Philosophen, Geschichtschreibern und Altertumsforschern dieser Zeit könne die vorgenommene Scheidung auf ihre Stichhaltigkeit geprüft werden. Unter anderem legt der Verfasser Gewicht auf die Bemerkung bei Plato, Laches 191 c, daß die Schlacht bei Platää durch einen erheuchelten Rückzug gewonnen wurde und daß Ephorus bei Diodor trotz seiner entschiedenen Parteilichkeit für Athen sich lobend über die Wahl der zweiten Stellung seitens der Griechen ausspricht, da hierdurch Mardonius in eine Falle gelockt wurde, indem er an einem Platze kämpfen mußte, der ihm die Entfaltung seiner Übermacht nicht gestattete. Von S. 99 bis 105 folgt eine Prüfung dieser Zeugnisse, woran sich dann eine Charakteristik der biographischen Periode anschließt, welcher unter anderen Plutarch, der letzte der in Betracht kommenden klassischen Schriftsteller, angehört. Der Vollständigkeit wegen sind aber auch noch spätere Zeugnisse von der Besprechung nicht ausgeschlossen worden. S. 116 bis 118 bringen eine kurze, aber höchst willkommene Zusammenstellung der bisherigen Ergebnisse in acht Abschnitten. Der erste lautet: „Die entscheidende Schlacht bei Platää ist, wie jetzt allgemein anerkannt wird, in einer Bodensenkung, durch welche die griechischen Truppen sich zurückzogen, geliefert und gewonnen worden. Diese Senkung lag zwischen hohen Hügeln und war für die spartanische Art der Kriegführung vorteilhaft. Mardonius ließ sich zum Angriff in einem Gelände verleiten, wo seine Truppen sehr im Nachteile waren, weil er wähnte, die Griechen befänden sich auf dem Rückzuge." Für diese Auffassung spreche auch die Taktik bei Thermopylä; nirgends sei bei den in erster Linie in Betracht kommenden Schriftstellern auch nur die geringste Andeutung von einem erzwungenen Aufgeben des hohen Asopusufers zu finden, und Herodot bleibe uns die Erklärung für den Sieg des Pausanias schuldig, da er den Mut der Spartaner vorher herabgesetzt habe. Das Rätselhafte in Herodots Darstellung sei auf den Wunsch des Schriftstellers zurückzuführen, die Athener auf Kosten der Spartaner herauszustreichen. Obgleich die ausführlichsten Berichte über die Schlacht, der revidierte Herodot und Plutarch Feigheit bei den Spartanern annahmen und das Feldherrntalent des Pausanias in ein ungünstiges Licht stellten, könnten doch genügende Gründe für das Verfahren des Schriftstellers in jedem einzelnen Falle gegeben werden. Wertvoll sind die Anhänge, welche, von S. 119 bis 148 reichend, den Schluß des Werkchens bilden. Sie enthalten eine Aufzählung und umfassende Würdigung sämtlicher Doku-

mente, die uns über den Feldzug und die Niederlage des Mardonius Auskunft geben. An letzter Stelle findet sich in der Abhandlung noch eine übersichtliche Tabelle, in welcher dem Leser der Verlauf des Feldzuges in 76 Leitsätzen unter Quellennachweisungen anschaulich dargestellt wird.

Die anregend geschriebene Arbeit sei den Fachlehrern der Geschichte und den Altphilologen zur Nachprüfung bestens empfohlen. Der Verfasser würde dem Leser einen Liebesdienst erwiesen haben, wenn er eine Skizze des Schlachtfeldes von Platää unter genauer Einzeichnung der griechischen und persischen Stellungen beigefügt hätte; wie er uns eine schöne Photographie der „Schlangensäule“ in Konstantinopel darbietet. Für die reiche Benutzung deutscher Ausgaben und Geschichtswerke bei der Bearbeitung des Themas müssen wir dem Amerikaner recht dankbar sein und es als eine Pflicht betrachten, das wissenschaftliche Leben des aufblühenden amerikanischen Gemeinwesens kennen und schätzen zu lernen.

Wattenscheid. **Heinrichs.**

289. Frohnmeyer u. Benzinger, J. **Bilderatlas zur Bibelkunde.** Ein Handbuch für Religionslehrer und Bibelfreunde. 501 Abbildungen mit erläuterndem Text. Stuttgart, 1905. Th. Benzinger.

Dieses Bilderwerk ist ein nützliches Buch. Es enthält 120 Abbildungen zur biblischen Geographie (davon beziehen 23 sich auf Jerusalem und nächste Umgebung, 15 auf die Reisen des Apostels Paulus), meist Bilder von Städten oder Städteruinen und von Landschaften; 112 Abbildungen zur Geschichte Israels: ägyptische, assyrische, römische Herrscher und Münzen verschiedener Länder; 167 zum Kultus und zum Alltagsleben der Israeliten; 102 zur biblischen Naturgeschichte. Kurze, aber im wesentlichen ausreichende Erläuterungen sind jeder Hauptabteilung des Atlas vorangeschickt. S. 87 ist irrig gesagt, die im Winter 1887/88 in el-Amarna gefundenen Briefe auf Tontafeln seien „in babylonischer Sprache und assyrischer Keilschrift geschrieben“; Sprache und Schrift sind babylonisch. Der letzte König des Reiches Samarien gelangte 730 (nicht 733) auf den Thron, Salmanassar IV. 727 (nicht erst 726). „Gefolgt von“ (S. 89) ist Zeitungsjargon nach Analogie des französischen „suivi par“. Ein sehr großer Teil der Bilder (gerade die besten) ist aus der von dem Professor der Theologie D. Nikol. Müller zusammen mit Lic. J. Benzinger herausgegebenen „Landschaftsbilderbibel“ (jetzt Verlag der Deutschen Bibelgesellschaft in Leipzig) entnommen, ohne daß dieser Sachverhalt und damit das geistige Miteigentumsrecht des Prof. Müller auch nur mit Einem Worte erwähnt ist. Diese Unterlassung verdient Rüge. Herr Schulrat Dr. Frohnmeyer trägt keine Schuld an diesem Unrecht.

Großlichterfelde W. D. H. L. Strack.

290. Staerk, Lic. Dr. W. **Die Entstehung des Alten Testamentes.** (Sammlung Göschen, Nr. 272.) Leipzig, 1905. G. J. Göschen.

„Das alte Testament ist ein Baum wie die Riesenesche Yggdrasill in der nordischen Sage, dessen Wurzeln tief hinab in die Erde reichen, während seine Wipfel bis in den Himmel hinaufragen; er trägt süße und köstliche Früchte, reiches Blätterwerk, mitunter auch harte, ungenießbare Rinde, aber das Erhabenste und Schönste, was jemals in menschlicher Sprache laut geworden, ist hier zu finden.“ Diese trefflichen Worte Döllingers werden wohl für alle Zeiten Geltung behalten und die Bibelforschung überall da eine Heimstätte finden, wo ihr nicht strenge Orthodoxie die Schwingen gebrochen hat oder sich eine seichte Aufklärerei in innerer Gleichgültigkeit oder gar in Haß von allem, was mit der Religion zusammenhängt, abwendet. Es ist hier nicht der Ort, und wir sind auch nicht genug spruchbefugte Richter, um über das Werkchen von rein fachwissenschaftlichem Standpunkte ein Urteil abzugeben. So viel aber können wir sagen (denn wir haben es am eigenen Leibe erfahren), daß selbst ein ausdauernder und geduldiger Leser erlahmen und verzweifeln wird, dem Verfasser auf den ebenso dornenvollen als verschlungenen Pfaden seiner zweifellos sehr gediegenen Auseinandersetzungen zu folgen, woraus wir die Überzeugung schöpfen, daß der zu übermittelnde Stoff eine so kompendiöse Behandlung eben nicht verträgt und daß der scheinbar kürzeste Weg nicht immer der kürzeste ist.

Wien. **Josef Frank.**

V. Mitteilungen.

1.

Auszug aus dem Protokoll über den 9. Schleswig-Holsteinischen Städtetag am 10. und 11. Juni 1904 in Apenrade betreffend den Vortrag des Gewerbeschuldirektors Dr. Hein (Kiel): **Was haben die Städte zur Förderung des gewerblichen Schulwesens zu tun?**

Hochverehrte Anwesende! Von dem Herrn Vorsitzenden Ihres Vereins wurde mir der Auftrag, auf dieser Versammlung über das gewerbliche Schulwesen zu reden.

Ich werde mir erlauben, Ihre Aufmerksamkeit auf diejenigen Fragen aus dem umfangreichen Gebiet zu lenken, welche die städtischen Verwaltungen insbesondere interessieren.

Lassen Sie uns zunächst den gegenwärtigen Stand des gewerblichen Schulwesens unseres Vaterlandes betrachten und daran zugleich sehen, welche Mängel den bestehenden Schulen teilweise noch anhaften und was für Schulen noch zu gründen sind.

Auf gewerblichem Schulgebiet **zur Förderung des männlichen Geschlechts** kann man drei Stufen unterscheiden, eine obere, eine mittlere und eine untere.

Die obere Stufe nehmen die Technischen Hochschulen sowie die erst vor kürzerer Zeit entstandenen Handelshochschulen ein.

Es ist nicht meine Absicht, mit diesen Schulen mich eingehender zu befassen, schon aus dem Grunde nicht, weil die Städte nicht Träger dieser Anstalten sind. Die Hochschulen stellen sich zur Aufgabe, die Leiter der wirtschaftlichen Arbeit auszubilden, und legen hierbei Wert auf fachwissenschaftliche und auf volkswirtschaftliche Studien. Für die Aufnahme wird ein bestimmtes Maß von Kenntnissen bzw. Fertigkeiten gefordert.

An technischen Hochschulen sind in Deutschland jetzt einschließlich der beiden für den Osten neu gegründeten 11 vorhanden, an Handelshochschulen erst 4.

Für die Heranbildung der Führer auf dem Gebiete der Technik und des Handels ist jetzt schon in bester Weise gesorgt.

Die Träger der mittleren und niederen gewerblichen Schulen sind allermeist die Städte, oder letztere geben erhebliche Beiträge; es ist daher erklärlich, daß ich Ihre Aufmerksamkeit bei Besprechung dieser Schulen längere Zeit in Anspruch nehmen muß.

Lassen Sie uns zunächst diejenigen Schulen betrachten, welche zur mittleren Stufe rechnen. Ebenso wie die Hochschulen benutzen sie, wenn man von dem nur zum Teil mit ihnen verbundenen Abend- und Sonntagsunterricht absieht, die volle Arbeitskraft und die volle Zeit des Einzelnen, allerdings nur in der Regel 2 Jahre hindurch. Eine genügende Anzahl gut ausgestatteter Schulen fehlt hier nur für gewisse Gebiete der Berufstätigkeit. Besonders fühlbar macht sich der Mangel an geeigneten Anstalten für die Handelsbeflissenen.

Die bestehenden Schulen bieten hinsichtlich ihrer Organisation die größte Mannigfaltigkeit. Man kann im wesentlichen drei verschiedene Arten unterscheiden: 1. Kaufmännische Klassen, angegliedert an allgemeine Bildungsanstalten, welche also die Vorbereitung auch für andere Berufe bezwecken und nach der Abschlußprüfung den Berechtigungsschein zum einjährig-freiwilligen Dienst erteilen. Solche Fachklassen bestehen besonders in Süddeutschland, nur vereinzelt auch in Norddeutschland. Die 2. Art von Schulen ist ausschließlich für die Heranbildung von Kaufleuten bestimmt und im allgemeinen nach Art der Realschulen, deren Absolvierung die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst in sich schließt, eingerichtet. Sie bietet allgemeinbildende und handelswissenschaftliche Lehrgegenstände. Ganz ähnlich in der Organisation, nur mit höheren Zielen ausgestattet, sind die zur 3. Art gehörigen Schulen, welche gewöhnlich höhere Handelsschulen heißen; sie verlangen in der Regel für die Aufnahme die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung.

Man ist mehr und mehr zu der Ansicht gekommen, daß die Verquickung der kaufmännischen Fachbildung mit den Lehrzielen allgemeinbildender Schulen weder dem Zweck dieser Anstalten dienlich ist noch auch den Bedürfnissen des Handelsstandes voll genügt. Die Begründung von mittleren Schulen, welche nur solche

Schüler aufnehmen, die keine allgemeinbildende Schule mehr besuchen und schon in der Praxis stehen, muß auch für die Handelsbeflissenen mehr und mehr angestrebt werden, und man wird gut tun, höhere und niedere solcher Schulen zu unterscheiden.

Mittlere Schulen der eben gekennzeichneten Art für die meisten der übrigen gewerblichen Berufe sind vorhanden. Wir finden bei unserer Umschau zunächst Bauschulen, Maschinenbauschulen und Webeschulen.

Man erkannte auf dem Gebiete der Maschinentechnik zuerst, daß zwischen dem Ingenieur, der Neues ersinnt, und den Werkmeistern, welche die Ausführung des Ersonnenen in Werkstätten zu überwachen haben, ein Bindeglied vorhanden sein muß, das theoretisch genügend gebildet ist, um das vom Ingenieur Ersonnene zu verstehen, und praktisch genug erfahren ist, um die Ausführung desselben zu überwachen, und errichtete besondere Schulen zur Ausbildung einerseits des Technikers und andererseits des Werkmeisters, nämlich höhere und niedere Maschinenbauschulen. Auch im Textilfach schuf man mit entsprechenden Lehrzielen aus dem angegebenen Grunde zwei Arten von mittleren Ausbildungsanstalten, die höhere Webeschule und die niedere Webeschule. Nur im Baufach mußte eine und dieselbe Schule längere Zeit sowohl der Ausbildung des Bautechnikers als auch der des Poliers dienen. Es ist hoffentlich nur noch eine Frage der Zeit, daß die niederen Bauschulen an Zahl zunehmen werden. Während höhere und niedere Maschinenbau- und Webeschulen sowie höhere Bauschulen nur in verhältnismäßig wenigen Städten, die sich dazu eignen, angebracht sind, sollte wenigstens jede größere Stadt eine niedere Bauschule haben. Die Vorbedingungen eines festgefügten Gebäudes sind nicht nur die sichere Berechnung des Bautechnikers, sondern auch die sachverständige Ausführung durch den Polier. Eine tüchtige Schulung des letzteren kann nur stattfinden, wenn alle Wochentage — selbstverständlich kann es sich bei Bauhandwerkern nur um den Winter handeln — täglich wenigstens sechs Stunden Unterricht bieten, wie dies an mittleren gewerblichen Schulen üblich ist. Diese niederen Bauschulen werden auch gern aus den umliegenden Ortschaften besucht werden, da doch jetzt auch auf dem Lande mehr als früher auf gediegenere Bauweise Gewicht gelegt wird.

An wichtigeren bautechnischen Schulen besitzt Deutschland 54, von denen die meisten Staatsanstalten sind. Es gibt in Preußen 22, in Bayern 12, in Sachsen 5, in Hessen 3 Schulen, in Baden, Württemberg, Braunschweig, Sachsen-Koburg-Gotha, Sachsen-Weimar, Anhalt, Elsaß-Lothringen, Hamburg, Lübeck und Bremen je 1 Schule. Hierzu tritt noch eine größere Anzahl von Privatanstalten, deren Lehrziele aber denen der von den Behörden unterhaltenen Schulen in der Regel nicht gleichkommen. Bei den Bauschulen wurde in früheren Jahren nur auf die technische, insbesondere zeichnerische Ausbildung Gewicht gelegt, erst später auch auf das Theoretische.

Ähnlich war es bei den Fachschulen für Metallbearbeitung; nur mußten diese sich noch mehr als jene den technischen Neuerungen anzupassen wissen.

Die hierher gehörigen Schulen sind ebenfalls fast ausschließlich Staatsanstalten. Es gibt jetzt in Preußen 11 höhere und 8 niedere Maschinenbauschulen, außerdem 1 Schiffsbau- und Schiffsmaschinenbauschule und 2 Hüttenschulen; Bayern zählt nur 1 einzige selbständige Fachschule für Maschinenbau und Elektrotechnik. Die übrigen 5 bayerischen Maschinenbauschulen sind, wie es früher in Preußen üblich war, als mechanisch-technische Abteilungen an andere geeignete Schulen angegliedert. Dasselbe ist der Fall bei den noch sonst vorhandenen deutschen Maschinenbauschulen, von denen Sachsen und Baden je 2, Württemberg, Elsaß-Lothringen, Braunschweig, Hessen und Bremen je 1 haben.

Meist vom Staat allein unterhalten werden auch die Fachschulen für spezielle Zweige der Metallbearbeitung. Es seien genannt z. B. Fachschulen für Bronzeindustrie, für Kleineisen- und Stahlwarenindustrie, ferner eine Kupferschmiedefachschule, Uhrmacherfachschulen, eine Blecharbeiterfachschule usw.

Zu den Fachschulen für Metallbearbeitung sind auch die 59 Hufbeschlag-Lehranstalten, von denen Preußen allein 47 zählt, und die von größeren industriellen Betrieben und den Eisenbahnverwaltungen eingerichteten Lehrwerkstätten zu rechnen. Außerdem gibt es in Deutschland sehr viele private Fachschulen, sogenannte Techniken, welche wie die entsprechenden Schulen für das Baugewerbe nicht immer leistungsfähig sind.

Wie die vorgenannten Fachschulen mußten auch die höheren und niederen Schulen für das Textilgewerbe den Fortschritten der Technik stets Rechnung

tragen. Die sich immer mehr verbreitende Arbeitsteilung schuf Spezialschulen für Wollen-, Leinen-, Baumwollen-, Seidenindustrie usw., sowie für Spinnerei, Färberei, Wirkerei, Stickerei usw.

An wichtigeren Textilfachschulen sind gegenwärtig, meist als Staatsanstalten, vorhanden: In Preußen 15, in Sachsen 27, in Bayern und Württemberg je 5, in Hessen und im Elsaß je 1, sonst noch 2, im ganzen 56.

Den besonderen Lehrzielen der zwei Arten von mittleren Schulen entsprechen auch die Lehrfächer. Die höheren dieser Schulen haben mehr zum Entwerfen befähigende und theoretische, die niederen mehr zeichnerische und praktische Lehrfächer, darunter auch Werkstattunterricht. Da die technische Ausbildung heute allein nicht mehr genügt, so finden sich unter den allgemeinbildenden Lehrgegenständen auch Fächer, die eine kaufmännisch-wirtschaftliche und eine staatsbürgerliche Ausbildung vermitteln. Es könnte die Erziehung zum Staatsbürger insbesondere bei der niederen Art dieser Schulen aber noch mehr betont werden.

An Fachschulen für die noch übrigen Gewerbe gibt es: 2 Fachschulen für Keramik und Glasindustrie, 1 für Elfenbeinschnitzer und verwandte Berufe, 1 für Photographie, 3 für Buchgewerbe und Buchbinderei, 3 für Holzschnitzer und Kunsttischler, 1 für Drechsler und Bildschnitzer, 1 für Kunstschlosser.

Ferner sind vorhanden an hierher gehörigen Fachschulen: 2 für Korbflechterei, 2 für Strohflechterei, 1 Gerberschule, 2 Musikinstrumentenschulen, 1 Schule für Schuh- und Schäftefabrikation, 55 Bergschulen, davon in Preußen allein 53.

Es bestehen schließlich noch 3 Schulen für See- und Binnenschiffahrt, 20 Navigationsschulen und 49 Schifferschulen u. a.

Außer den eben aufgeführten, mehr staatlichen als städtischen Schulen gibt es noch eine große Anzahl von Fachschulen, welche von leistungsfähigen Innungen und Verbänden für ihre Gewerbe zum Teil mit staatlicher Unterstützung und mit Beihilfen seitens der Städte, in welchen diese Schulen sich finden, unterhalten werden. Es sei nur z. B. die Fleischerschule zu Dresden genannt.

Alle erwähnten mittleren gewerblichen Schulen sind gut organisiert; auch wird an ihnen bei Bedürfnis praktischer Unterricht erteilt. Nur für wenige Gewerbe, so z. B. für Bäcker, fehlen noch Schulen dieser Art.

Der Ausbildung für verschiedene, auch nicht verwandte Gewerbe dienen die unter den Sammelnamen „Kunstgewerbeschulen“ bzw. „Gewerbe-, Handwerker-, auch Handwerker- und Kunstgewerbeschulen“ oder unter einer ähnlichen Bezeichnung bekannten Einrichtungen. Während die vorher besprochenen Fachschulen meist nur am Tage Unterricht bieten, haben die hier in Frage kommenden hauptsächlich eine Abend- und Sonntagsschule. Das Lehrziel wird aber durch den Besuch der Tagesschule wegen des erheblich größeren Umfanges an Unterrichtszeit bedeutend früher als durch den Besuch der Abend- und Sonntagsschule erreicht.

Die Schulen, welche ausschließlich die kunstgewerbliche Richtung betonen, heißen mit Recht Kunstgewerbeschulen; es gibt in Deutschland 13 solcher. Die Gewerbe-, Handwerker-, Handwerker- und Kunstgewerbeschulen werden in der Regel natürlich die ihnen anvertrauten Schüler nicht ganz soweit, weder nach technischer, noch nach kunstgewerblicher Seite, fördern als die eigentlichen Spezialfachschulen. An hierher gehörigen Schulen sind vorhanden: in Preußen 17, in Bayern 2, in Sachsen 2, in Hessen 4, außerdem je eine in Oldenburg und Hamburg, zusammen 27.

Die höheren und niederen Spezialfachschulen des Maschinenbaues, des Webefaches usw. sind wegen ihrer jetzigen zweckmäßigen Ausgestaltung wirkliche Förderer der Gewerbe, denen sie dienen. Kann man dies auch von den Kunstgewerbeschulen sowie von den Gewerbe-, Handwerker-, Handwerker- und Kunstgewerbeschulen sagen? Leider muß hier die Antwort lauten: „Noch nicht ganz“. Und warum? Sie nehmen noch nicht genug Rücksicht auf den praktischen Unterricht! Theoretischer und zeichnerischer Unterricht allein genügt hier nicht. Der Schüler muß erfahren, ob die Zeichnung, die er gefertigt und entworfen hat, auch in allen ihren Teilen ausführbar ist. Schulwerkstätten würden auch dem jetzt bestehenden Übelstande abhelfen, daß Handwerker durch den längeren Besuch einer Schule ihrer praktischen Tätigkeit entfremdet werden. Ferner könnte Werkstattunterricht auch dazu nützen, dem Handwerker die in seiner Lehre empfangene einseitige praktische Ausbildung zu ergänzen. Auch noch aus anderen Gründen, deren Aufzählung hier zu weit führen würde, dürfte sich die Einrichtung von Werkstätten an den fraglichen Schulen empfehlen, und zwar für alle Berufe, die sie nötig haben. Es kann der Schüler an der Hand der

in der Werkstatt hergestellten Arbeit auch die Kostenberechnung vorzüglich lernen, deren Kenntnis doch neben derjenigen der Buchführung und Geschäftskunde dem Handwerker und Kleingewerbetreibenden sehr not tut.

Meiner Ansicht nach ist die Lehre des Arbeitgebers, wenn sie auch noch so schlecht sein sollte, nicht ganz zu entbehren; deshalb ist der Werkstattunterricht nur als Ergänzung der Werkstattlehre zu bieten. Tischler und Schlosser sollen sich z. B. in der Anfertigung kunstgewerblicher Arbeiten betätigen. Für den Schuhmacher kommt die Anfertigung von Luxusschuhen sowie von Schuhwerk für Fußkranke in Frage. Der Buchbinder hat Handvergoldung und Lederpunzarbeit zu treiben.

Öfter wird noch heute behauptet, das Handwerk gehe durch die Maschine seinem Untergange entgegen. Diese Behauptung ist haltlos, wenn man das Handwerk auf dem Gebiete fördert, auf welchem ihm die Maschine keine Konkurrenz machen kann, vorausgesetzt allerdings, daß auch das größere Publikum sich wieder daran gewöhnt, dem Handwerker Aufträge besserer Art zu geben. Jedoch dies wird erst eintreten, sobald das Vertrauen zu dem Können des Handwerkers wieder allgemein Boden gewonnen hat.

Nur an verhältnismäßig wenigen deutschen Schulen, die hierher gehören, ist praktischer Unterricht im gedachten Sinne und in größerem Umfange vorhanden. Gewöhnlich findet man nur einen Malboden, einen Modellierraum und eine Schmiede als Schulwerkstätten für Maler, Bildhauer und Schlosser. Die Gewerbeschule zu Karlsruhe war meines Wissens lange die einzige deutsche Schule, welche auch Werkstätten für andere Handwerke hatte, so z. B. für Tischler, Klempner und Mechaniker. Es ist aber schon besser geworden. Einige Schulen Süddeutschlands folgten zuerst, so diejenigen zu Heidelberg, Freiburg, Mannheim und Straßburg. Erst später besann sich Norddeutschland. So bieten jetzt Unterricht z. B. im Treiben, Ziselieren und Gravieren die Schulen zu Crefeld, Köln, Elberfeld, Hannover, praktischen Unterricht für Photographie diejenigen zu Hamburg; es besteht Unterricht im Bleiverglasen zu Breslau, praktischer Unterricht für Buchdrucker und Schriftsetzer zu Elberfeld, für Klempner, Uhrmacher und Mechaniker zu Altona, für Elektrotechniker zu Dresden usw.

Unter den mittleren Städten, die sich des praktischen Unterrichtes erfreuen können, ist vor allem Hildesheim zu nennen. An der dortigen Handwerkerschule befinden sich Werkstätten für Buchbinder, Maler und Photographen; für Klempner, Schlosser, Schmiede, Mechaniker und Uhrmacher; für Tischler und Tapezierer; für Friseure, Schneider und Schuhmacher und für Gärtner. Ich möchte noch erwähnen, daß daselbst zuerst nicht nur der Vorstand der Schule in seiner Mehrheit, sondern auch die Handwerker der größeren Zahl nach gegen die neue Einrichtung waren, daß aber beide Teile, nachdem sie gesehen, in welcher Weise der Unterricht gehandhabt wird, jetzt ihn nicht missen möchten. Vor allem fürchtete man, daß die Meisterlehre in Konflikt käme mit der Lehre in der Schulwerkstatt und daß die Schule dem Handwerker Konkurrenz machen würde. Es konnte ersteres nicht eintreffen, da der Schulunterricht nur Ergänzung der Werkstattlehre ist, letzteres nicht, da ein Verkauf der gefertigten Arbeiten an das Publikum nicht stattfindet. Die besten Arbeiten bleiben Schuleigentum und werden als Modelle benutzt; die übrigen werden entweder in das Rohmaterial zurückgeführt oder gegen Bezahlung des Rohmaterialpreises verkauft, aber entweder nur an die Schüler, welche die Arbeiten gefertigt, oder an die betreffenden Innungsvorstände, welche dieselben ihren Mitgliedern überlassen. Welch eine innige Verbindung seit der Einrichtung der Schulwerkstätten zwischen der Schule und dem Handwerk in Hildesheim besteht, geht daraus hervor, daß viele Innungen in den Schulwerkstätten als den ihrer Meinung nach dazu geeignetsten Räumen das Gesellenstück bzw. die Arbeitsprobe von den Prüflingen anfertigen lassen und auch im Schulgebäude die Gesellenprüfung abhalten.

Der praktische Unterricht ist allerdings nicht billig, und es werden in der Regel nur größere Städte in der Lage sein, eine solche Einrichtung zu treffen. Aber dringend wünschenswert (und wenn auch zunächst nur in bescheidenem Umfange) ist dieselbe für alle mittleren gewerblichen Schulen, welche der Gesamtheit des Kleingewerbes und des Handwerks in richtiger Weise dienen wollen. Der Kampf ums Dasein wird sich voraussichtlich immer noch intensiver gestalten, und die Angehörigen der gedachten Berufsschichten werden ihre Stellung in diesem Kampfe nur dann behaupten können, wenn sie auf das denkbar beste auch praktisch ausgebildet sind.

Noch auf eine andere Lücke in der Organisation der fraglichen Schulen sei hier hingewiesen. Während bei den Hochschulen sowohl als auch bei den übrigen

mittleren Schulen Lehrfächer vorhanden sind, die kaufmännisch-wirtschaftlichen sowie staatsbürgerlichen Unterricht bieten, fehlen solche meist an den Kunstgewerbeschulen sowie an den Gewerbe-, Handwerker- und Kunstgewerbeschulen, oder diesen Lehrfächern sind nur wenige Stunden wöchentlich zugewiesen. Hat denn das Kleingewerbe und das Handwerk einschließlich des Kunstgewerbes derartigen Unterricht gar nicht oder nur in beschränktem Maße nötig? Mehr als je sollte heute jeder Meister Kaufmann und Staatsbürger sein. Darum sorge man auch für genügende Ausbildungsgelegenheit nach dieser Seite!

Für die Hebung derjenigen Gewerbe, welche der Großindustrie nahestehen, ist durch eine genügende Zahl gut ausgebauter mittlerer Schulen gesorgt. Die Angehörigen des Kleingewerbes und Handwerks aber sind gegenwärtig nur auf wenige solcher Schulen, einschließlich der Spezialfachschulen angewiesen, deren Besuch noch dazu große Kosten verursacht, da sie oft weit vom Wohnort entfernt sind, und welche auch noch nicht immer zeitgemäß ausgestattet sind. Nach § 1 des Handwerkergesetzes von 26. Juli 1896 soll für die Meisterprüfung ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten nachgewiesen werden. Zur Aneignung dieser muß aber Gelegenheit gegeben sein, und auch aus diesem Grunde sind die fraglichen Schulen, deren Träger allermeist die Städte sind, zu vermehren. Auf dem Gebiete der Doppelstadt Barmen-Elberfeld sind zwei Handwerker- und Kunstgewerbeschulen vorhanden, und jede dieser wird bestens besucht. Jede mittlere und größere Stadt müßte eine ähnliche Schule haben, wenn auch an wirklichen Kunstgewerbeschulen nur höchstens je zwei in jeder Provinz Preußens zu sein brauchten. Mit gutem Beispiel geht jetzt der preußische Staat vor, indem er in Bromberg die erste königliche Handwerker- und Kunstgewerbeschule einrichten wird.

Die besprochenen Schulen gewerblicher Art, einschließlich der kaufmännischen, dienen vor allem dem Mittelstande. Zu ihnen sollten nur diejenigen zugelassen werden, welche das Lehrziel der niederen gewerblichen Schule, der eigentlichen Fortbildungsschule, wenigstens zum größten Teil erreicht haben oder eine Bildung besitzen, welche der durch diese Schule zu erwerbenden als mindestens gleichwertig erachtet werden kann. Sehr wünschenswert wäre auch, wenn für alle mittleren gewerblichen Schulen eine längere Zeit praktischer Tätigkeit bei der Aufnahme gefordert würde, was jetzt nur bei den Schulen rein technischer Art geschieht. Nur bei den höheren Handelsschulen und den höheren Maschinenbau- und ähnlichen Schulen besteht noch für die Aufzunehmenden die Vorschrift, daß sie das Einjährigen-Zeugnis besitzen; allerdings kann durch Ablegung einer besonderen Prüfung eine entsprechende Bildung nachgewiesen werden.

Sehr im Interesse des Gewerbes wäre es, wenn durch Absolvierung einer mittleren gewerblichen Schule die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst erworben würde, da damit dem Gewerbe, insbesondere dem Handwerk, Söhne aus besseren Familien zugeführt würden.

Es müßte dafür gesorgt werden, daß die Befähigteren insbesondere aus dem Handwerk und Kleingewerbe die Tagesschulen solcher Anstalten zahlreicher als bisher besuchen können. Unter ihnen befinden sich viele, die gewöhnlich auf die Arbeit am Tage angewiesen sind, um für sich und oft auch für die Angehörigen die zum Lebensunterhalte nötigen Gelder aufzubringen; sie können deshalb meist nicht oder nur unter großen Entbehrungen am Tage Unterricht nehmen. Für alle möglichen Zwecke werden durch Testamente Gelder zur Verfügung gestellt, bei verschiedenen festlichen Gelegenheiten große Summen gestiftet; aber an das Handwerk und Kleingewerbe wird gewöhnlich am wenigsten dabei gedacht. Und doch würden Stipendien zum Besuch von Tagesfachklassen einen großen Nutzen stiften. Wo keine oder nur unzureichende Stipendien bestehen, sollten auch die Städte für Unterstützung befähigter würdiger Gesellen und Gehilfen eintreten.

Lassen Sie uns nun auf die niedrigste Stufe der gewerblichen Bildungsanstalten eingehen, die gewöhnlich den Namen „Fortbildungsschule" führt, und deren Träger fast immer die Gemeinden sind. Der Unterricht wird hier neben der beruflichen Tätigkeit erteilt und kann sich daher nur auf wenige Stunden wöchentlich erstrecken. Dieser Schule sollte sich die Fürsorge der Behörden in besonderem Maße zuwenden, da sie der Förderung der Masse des Volkes dient. Tausende sind auf sie aus besonderen Gründen allein angewiesen. Ihr kommt daher eine große wirtschaftliche Bedeutung zu.

Der durch das Aufkommen der Maschine eingetretene Umschwung in den gewerblichen Verhältnissen gab zuerst Anlaß zur Schaffung von Ausbildungsgelegenheiten auch für den Lehrling der Fabrik und des Handwerks. Man glaubte, durch Schulen, die das auf der Volksschule Gelernte wiederholten oder das Lehrziel letzterer erreichen halfen, das Bildungsniveau desselben schon genügend zu heben und sich damit besser vorgebildete Kräfte zu erziehen. Diese Schulen wurden natürlich nur ungern besucht und nützten nichts. Der Unterricht wurde deshalb bald so umgestaltet, daß er für den Beruf und das spätere Leben des Schülers von Wert ist. Man berücksichtigte hierbei zuerst das Zeichnen und wollte den Lehrling befähigen, einfachere Zeichnungen seines Berufes zu verstehen und nach solchen zu arbeiten. Wenn auch Zeichnen das notwendigste Bildungsmittel ist, so durfte Deutsch und Rechnen nicht vernachlässigt werden. Die Fortbildungsschule mußte daher diese Kenntnisse zu erhalten, allerdings auch zu erweitern suchen und tut dies jetzt, soweit möglich, überall unter Rücksichtnahme auf den Beruf. Daher ist mit Deutsch bzw. Rechnen, wenn auch nur in den Anfangsgründen, Unterricht in der Fachkunde, Geschäftskunde und Buchführung einschließlich Kostenberechnung verbunden.

Sehr notwendig ist, daß für Handwerksbeflissene der Unterricht in der Fachkunde gründlicher als bisher behandelt wird und zwar in besonderen Stunden kurz vor der Gesellenprüfung; denn der Lehrling soll in dieser die nötigen Kenntnisse über den Wert, die Beschaffenheit, sowie über die Aufbewahrung, Verwendung und Behandlung der wichtigsten Roh- und Hilfsstoffe, der Werkzeuge und gegebenenfalls Arbeitsmaschinen seines Berufs nachweisen.

Trägt der Unterricht den Bestimmungen des Handwerkergesetzes vollkommen Rechnung, dann sollte man diejenigen Lehrlinge, welche einen solchen Unterricht mit Erfolg genossen haben, von dem theoretischen Teil der Gesellenprüfung entbinden. Damit würde das Ansehen der Fortbildungsschule wesentlich gehoben.

Noch bis vor kurzem war die Meinung verbreitet, der Kaufmannslehrling könne sein fachmännisches Wissen nur in der Praxis erlernen. Jetzt aber ist man überzeugt, daß auch der Handelsbeflissene für die spätere Ausübung seines Berufes einer Ergänzung der Lehre des Prinzipals bedarf, zumal die Aufgaben dieses Standes infolge der Entwickelung der Industrie sich im in- und ausländischen Verkehr bedeutend erweitert haben. Bisher ist auf dem Gebiet des kaufmännischen Unterrichtswesens viel weniger geschehen als auf dem des gewerblichen, und es wird höchste Zeit, das Versäumte nachzuholen.

Daß auch bei der kaufmännischen Fortbildungsschule der Beruf in den Vordergrund zu treten hat, ist selbstverständlich; jedoch hat man auch hier zugleich das in der Volksschule Gelernte, allerdings auch möglichst unter Berücksichtigung von Beispielen aus dem Berufe, zu wiederholen. Die fragliche Schule bietet heute Unterricht im Deutschen, verbunden mit Kontorarbeiten und Briefwechsel, ferner im Rechnen, im Schönschreiben, in der Buchführung, in der Wechsellehre und in der Handelsgeographie.

Leider besteht für Handelsbeflissene noch keine der Gesellenprüfung ähnliche Einrichtung. Eine solche wäre im Interesse der Ausbildung des kaufmännischen Nachwuchses mit Freuden zu begrüßen.

Nicht allein die Förderung der Leistungsfähigkeit im späteren Beruf ist Aufgabe sowohl der gewerblichen als auch der kaufmännischen Fortbildungsschule; sie haben auch für die Gesellschaft zu erziehen und die angefangene Charakterbildung fortzusetzen. Der Ernst der häuslichen Erziehung hat gegen früher nachgelassen, da neben dem Vater oft auch die Mutter gezwungen ist, zwecks Erwerbes sich außerhalb des Hauses aufzuhalten. Immer kleiner wird die Zahl der Arbeitgeber, welche ihre Lehrlinge in Kost und Wohnung nehmen. Leider müssen deshalb oft die von auswärts in die Lehre gegebenen Lehrlinge bei Fremden wohnen. Häufig genug leiden sie hierbei sittlichen Schaden. Immer größer wird die Zahl der Lehrlinge, welche schon nach kurzer Zeit Lohn erhalten und damit meist ihrer Genußsucht frönen. Auch noch andere Übelstände sind heute mit dem Lehrlingsstande verknüpft.

Die Fortbildungsschule sucht ihre Schüler vor Müßiggang zu bewahren, unablässig zur Strebsamkeit anzuspornen, sowie die vorhandenen sittlichen Ideen des Schülers, z. B. Gottesfurcht, Liebe zum Menschen, zum Vaterlande usw. zu vertiefen und neue, wie Gemeinsinn, Opferwilligkeit, Pflichtgefühl und ein erhöhtes Standesbewußtsein zu wecken. Es ist ferner heute mehr als je nötig, daß jeder Gewerbe-

treibende die wichtigsten Bestimmungen der Gesetzgebung aus der Reichs- und Landesverfassung, der Städteordnung usw., insbesondere auch diejenigen Teile, die sich auf das gewerbliche Leben beziehen, kennt. Er muß wissen, welche Pflichten ihm die Gesetze auferlegen, und daß er zur Erhaltung und Förderung des Staatswohls mitzuwirken berufen ist. Infolge der Selbstverwaltung kommen viele Gewerbetreibende in die Lage, über wichtige Fragen ihr Urteil abzugeben. Nur derjenige aber kann seine Pflicht gut erfüllen, welcher sich der Verantwortung bewußt ist, die sich aus den übernommenen Pflichten ergibt. Die Erziehung auch zum Staatsbürger ist deshalb dringend nötig. Aber nur von der Fortbildungsschule ist hier Erfolg zu erwarten, da erst der Jüngling, welcher das Leben und das volkswirtschaftliche Getriebe der Heimat kennen gelernt hat, den hier nötigen Belehrungen Interesse und Verständnis entgegenbringt.

Die in allen deutschen Bundesstaaten bisher gemachten Erfahrungen haben ergeben, daß die Fortbildungsschule nur beim Bestehen der Schulpflicht gedeiht und ihre Aufgabe voll erfüllt. Verschiedene Gründe wurden selbst von hervorragenden Schulmännern auf dem gewerblichen Schulgebiet gegen die Pflichtschule noch vor kurzem geltend gemacht. Es würde zu weit führen, auf alle diese Gründe hier einzugehen. Die Fortbildungsschule mit Pflichtbesuch hat gegenüber derjenigen mit freiwilligem Besuch so große Vorzüge, daß selbst, wenn besonders gleich nach ihrer Einführung vielleicht infolge nicht geschickter Maßregeln kleinere Schwierigkeiten irgend welcher Art erwachsen sollten, diese nicht gegen die Pflichtschule sprechen können. Die obligatorische Fortbildungsschule kann vor allem infolge der ihr zu Gebote stehenden Zwangsmaßregeln einen regelmäßigen und pünktlichen Besuch herbeiführen, welcher einen erfolgreichen Unterricht gewährleistet, auch die Schüler zur Teilnahme an Lehrfächern veranlassen, die für sie unentbehrlich sind, aber bei freiwilligem Besuch nicht gern mitgenommen werden. Ferner kann die Fortbildungsschule mit Pflichtbesuch die Schüler eine längere Zeit hindurch zum Unterricht verpflichten und infolgedessen wirklich erziehlich auf sie einwirken. Die Zwangsschule ist die Stätte der Ausbildung und Erziehung für die Gesamtheit des gewerblichen Nachwuchses.

In rechter Würdigung der Tatsache, daß jede Zeit an die Bildung des Volkes ihre besonderen Anforderungen stellt, die sich mit zunehmender Erwerbstätigkeit und zunehmendem Bildungsbedürfnisse entsprechend erhöhen, haben Sachsen, Baden, Hessen, Bayern, Württemberg und einige andere kleinere deutsche Staaten teils schon seit Jahrzehnten die obligatorische Fortbildungsschule für die aus den allgemeinbildenden Schulen entlassenen Klassen durch Landesgesetz eingeführt. Preußen überläßt es den einzelnen Gemeinden, auf Grund des § 120 der Gewerbeordnung durch Ortsstatut die Fortbildungsschulpflicht festzusetzen. Von diesem Recht haben leider viele Städte noch keinen Gebrauch gemacht. Man findet sogar unter ihnen mittlere, die selbst keine freiwillige Fortbildungsschule haben. Preußen zählte an Fortbildungsschulen mit und ohne Schulpflicht: 1900 1237, 1903 schon 1422.

Innerhalb dreier Jahre haben demnach die fraglichen Schulen um 185 zugenommen. Die neuen sind gleich als Pflichtschulen eröffnet worden, und die älteren haben zum Teil ihren freiwilligen Besuch in den pflichtmäßigen umgewandelt. Es ist also ein Aufschwung zu verzeichnen und vor allem eine Vermehrung der Pflichtschulen. Auch die Reichshauptstadt Berlin rüstet sich, die Schulpflicht zu Ostern n. J. einzuführen. Der größte deutsche Bundesstaat sucht das Versäumte nachzuholen. Der Schule für das Arbeiterheer wird jetzt mit Recht dank den Bestrebungen tätiger Männer und rühriger Vereine ein großes Interesse geschenkt, nicht nur seitens der Behörden, sondern auch seitens der Korporationen.

Den Innungen steht nach § 81 b und § 103 e des Handwerkergesetzes das Recht zu, Veranstaltungen zur Förderung der gewerblichen und sittlichen Ausbildung insbesondere der Lehrlinge zu treffen, Schulen zu diesem Zwecke zu unterstützen und zu errichten, und sie haben von diesem Recht bereits Gebrauch gemacht, zum Teil da von anderer Seite keine Hilfe kam. Zahlreich sind die Innungsschulen besonders in einigen Städten, auch in kleineren. In der Regel werden nur Innungen in größeren Städten eigene Schulen unterhalten können und gewöhnlich nur mit Unterstützung des Staates und der Stadt. Beherzigenswert ist hier folgender Beschluß des Verbandes deutscher Gewerbeschulmänner, gefaßt 1900 zu Kiel: Der Verband steht grundsätzlich auf dem Standpunkt, daß das gewerbliche Unterrichtswesen auch in seinen niederen Abstufungen (insbesondere die Lehrlings-Fortbildung und Erziehung) am besten ge-

fördert wird, wenn es, wie das allgemeine Schulwesen, der direkten Fürsorge des Staates bzw. der Gemeinden unterstellt bleibt. Nach einem Erlaß des Herrn Ministers vom 21. Januar 1901 darf jetzt das Lehrgebiet der Innungsschule sich mit dem der vom Staat oder der Stadt unterhaltenen Fortbildungsschule nicht mehr berühren.

Für die Gemeinden, insbesondere die Städte, liegt in der Förderung der Fortbildung für die Gewerbetreibenden eine Aufgabe, der sie sich schon im eigenen Interesse unterziehen sollten, da doch dadurch ein leistungsfähiger Mittelstand geschaffen wird. Jede kleinste Stadt Preußens müßte Sorge tragen, daß eine gewerbliche Fortbildungsschule, und wenn nicht als besondere Anstalt, so doch als besondere Abteilung der gewerblichen, auch eine kaufmännische Fortbildungsschule und nur mit Pflichtbesuch eingerichtet und unterhalten wird.

Vorher ist nur von Einrichtungen die Rede gewesen, welche den Interessen des männlichen Geschlechts dienen. Wir wollen auch der **Fortbildung des weiblichen Geschlechts** gedenken. Der Gesamtheit des deutschen Volkes hat die Industrie zwar große Vorteile gebracht, aber dem Familienleben vieler ebenso große Nachteile. Wegen kärglichen Lohnes des Mannes muß die Frau mitarbeiten. Sie wird damit ihrem eigentlichen Beruf als Hausfrau und Mutter entzogen. So lernen die Mädchen solcher Familien von Anfang an keinen geordneten Haushalt kennen. Aus ihnen können daher keine brauchbaren Hausfrauen werden. Sie gehen gewöhnlich wie die Mutter auf die Fabrik und sind infolge des Verkehrs mit der männlichen Arbeiterwelt kaum für eine häusliche Tätigkeit zu gebrauchen. In früheren Zeiten nahmen die Töchter der unteren Volksschichten Stellen als Dienstmädchen an und lernten damit wenigstens die häuslichen Verrichtungen. Wesentlich günstiger liegen die Verhältnisse bei solchen Mädchen, bei denen das Geldverdienen auch eine große Rolle spielt, die aber doch zu Hause einen wenn auch nur dürftigen Haushalt kennen lernen. Diese nehmen gewöhnlich in einem Handelsbetrieb Stellung, verlieren aber auch hier oft den sittlichen Halt und entwöhnen sich leicht der Hausarbeit. Infolge der veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse sind jetzt leider tausende von Mädchen, sobald sie die allgemeinbildende Schule verlassen haben, auf das Geldverdienen angewiesen. Sie sind dann den ganzen Tag bis oft in den späten Abend beschäftigt, auch zum Teil am Sonntag, insoweit die Handelsbetriebe in Frage kommen. Wo bleibt da die Zeit, sich in den Arbeiten des Haushalts zu üben? So treten sie unvorbereitet in die Ehe. Und wie unendlich wichtig ist doch die Erziehung der weiblichen Jugend zur Führung des Haushalts! Dies gilt insbesondere für die niederen Berufsklassen. Hier heißt es vor allem sparsam sein und doch eine schmackhafte und nahrhafte Kost bereiten können. Hier ist es von großer Wichtigkeit, die Kinder zu brauchbaren Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. Wie oft wird heute ein Familienleben in den Kreisen der niederen Volksschichten zerstört, weil die Frau nicht wirtschaften gelernt hat! Die Liebe geht durch den Magen, sagt ein altes Sprichwort; der Mann bekommt nicht das ordnungsmäßige Essen, dessen er bedarf, und geht ins Wirtshaus, um den halben und schließlich den ganzen Wochenlohn dem Trinken zu opfern. Frau und Kinder müssen hungern. Erstere sieht sich zur Annahme von Beschäftigung gezwungen, um ihre Kinder und sich zu ernähren, vernachlässigt aber so die Aufsicht über die Kinder.

Da das Elternhaus oft nicht mehr imstande ist, den Töchtern eine Erziehung mitzugeben, der sie als spätere Hausfrauen und zukünftige Mütter bedürfen, muß die menschliche Gesellschaft hier Abhilfe schaffen. Wenn auch der Zentralverein für das Wohl der arbeitenden Klassen schon um das Jahr 1850 auf die Mißstände hinwies, welche sich für das Familienleben aus der schlechten oder gar nicht vorhandenen Erziehung der Töchter der niederen Stände ergaben, so entstanden doch erst in den letzten 20 Jahren Haushaltungsschulen in größerer Zahl. Insbesondere waren es einsichtige Arbeitgeber und gemeinnützige Vereine, welche hier helfend eingriffen. Jedoch reichten die gegründeten Schulen bei weitem nicht aus. Verschiedene städtische Gemeinden erkannten die Sachlage, und man half sich damit, den Mädchen der obersten Klasse allgemeinbildender Schulen Haushaltungs-, insbesondere Kochunterricht zu erteilen. Jedoch sind diese Einrichtungen, welche mehrfach Nachahmung gefunden haben, nur ein Notbehelf, da es nicht vorteilhaft ist, den Unterricht der allgemeinbildenden Schule zu kürzen. Es ist besser, besondere Haushaltungsschulen einzurichten für solche Mädchen, die nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen.

Diese Anstalten müssen alles bieten, was für eine Hausfrau und Mutter nötig ist, auch sittliche Unterweisung und die notwendigsten Kenntnisse aus dem Wirtschaftsleben geben, damit die Frau den Beruf des Mannes schätzen lernt. Der Fortbildungsschultag zu Düsseldorf beschloß 1902, an den Reichskanzler den Antrag zu richten, § 120 der Gewerbeordnung dahin zu erweitern, daß den zuständigen Behörden die Befugnis erteilt wird, im Wege des Ortstatuts obligatorische Fortbildungsschulen für gegen Lohn beschäftigte schulentlassene Mädchen bis zum vollendeten 18. Jahre einzurichten. Ausgenommen von dieser Verpflichtung sollten nur Dienstmädchen sein. Diesem Antrage ist bis jetzt noch nicht stattgegeben worden.

Immer mehr brach sich die Erkenntnis Bahn, daß man dem weiblichen Geschlecht Gelegenheit zur Ausbildung auch für solche Berufe bieten müßte, die nicht unmittelbar mit dem eigentlichen Beruf der Hausfrau und Mutter in Beziehung stehen. Gemeinnützige Frauenvereine gründeten die ersten Industrie- und Handelsschulen für das weibliche Geschlecht, denen sich später von anderer Seite gegründete anschlossen. Man gliederte auch weibliche Abteilungen den bestehenden gewerblichen und kaufmännischen Schulen an oder gestattete, wo die Bildung besonderer Kurse wegen zu geringer Zahl nicht möglich war, den Mädchen und Frauen die Teilnahme am Unterricht der männlichen Schüler.

In letzter Zeit strebt man auch in den besser gestellten Berufsklassen mehr und mehr die hauswirtschaftliche Ausbildung der Töchter durch Schulunterricht an. Meist ist darum jetzt in den zunächst zur Hebung der gewerblichen Leistungsfähigkeit des weiblichen Geschlechts gegründeten Schulen auch hauswirtschaftlicher Unterricht mit aufgenommen; und die Haushaltungsschulen, welche zuerst nur den ärmeren Schichten der Bevölkerung dienten, öffnen sich jetzt auch den wohlhabenderen Schichten.

Da die Korporationen und Städte dem Bedürfnis nach Ausbildungsgelegenheiten für das weibliche Geschlecht nicht in genügender Weise nachkamen, hat der preußische Staat selbst die Gründung und Unterhaltung solcher Schulen in die Hand genommen. So hat er drei Haushaltungs-, Gewerbe- und Handelsschulen bereits ins Leben gerufen.

Es sind an Schulen für Mädchen und Frauen in Preußen jetzt über 600 vorhanden, und zwar öffentliche und private, sowohl für gewerbliche, kaufmännische und hauswirtschaftliche Ausbildung. Staatliche Anstalten waren außer den 3 schon genannten noch 7 Stickschulen in Schlesien. Hierher gehörige städtische Anstalten gibt es 7 größere und einige kleinere. Vereine sind Träger solcher Schulen in 9 größeren und einigen kleineren Orten. Außerdem unterhalten 3 Handelskammern Handelsschulen. Mädchen und Frauen werden ferner zugelassen zu allen Textilschulen und einigen Kunstgewerbeschulen sowie zu Gewerbe-, Handwerker- und Handwerker- und Kunstgewerbeschulen.

Bayern hatte 1900 39 Frauenarbeitsschulen; Sachsen besaß 1899 außer 30 Klöppel- und 3 Strohflechtschulen noch 14 gewerbliche Lehranstalten für das weibliche Geschlecht; Württemberg hatte 1901 16 weibliche Fortbildungsanstalten und 26 Frauenarbeitsschulen. An letzteren waren in Baden 1902 36, in Elsaß-Lothringen 3, in Hessen und Anhalt je 1 vorhanden. Außerdem befindet sich je eine Gewerbeschule für das weibliche Geschlecht in Hamburg, Lübeck, Bremen und Gotha.

Aus den genannten Angaben ist zu entnehmen, daß das Fortbildungsschulwesen für Mädchen und Frauen in Baden und Württemberg verhältnismäßig am besten entwickelt ist. Dies hat seinen Grund darin, daß durch Landesgesetz in den beiden genannten Staaten für die aus der Volksschule entlassenen Mädchen die Pflicht zum Besuch einer Fortbildungsschule besteht. Sachsen strebt ein Gleiches an. Bisher haben hier ebenso wie in Hessen und in den sächsischen Herzog- bzw. Fürstentümern die Gemeinden nur das Recht, nicht die Pflicht, weibliche Fortbildungsschulen mit Zwangsbesuch einzurichten. Preußen ist aber noch rückständig. Es ist hier den Gemeinden auf Grund des Ortsstatuts nur möglich, die in kaufmännischen Betrieben beschäftigten Mädchen auf Grund der Gewerbeordnung zum Besuch einer Fortbildungsschule zu verpflichten. Nur Frankfurt a. M. und Wiesbaden haben bisher diese beschränkte Schulpflicht eingeführt. Es ist eine ernste Pflicht aller städtischen Gemeinden, insbesondere derjenigen mit zahlreicher Arbeiterbevölkerung, nach Möglichkeit auch für die Ausbildung des weiblichen Geschlechts zu sorgen.

Mehr und mehr wurde für die Hebung gerade des gewerblichen Nachwuchses von Handwerk und Kleingewerbe getan. Es gab aber viele, die früher nicht die Gelegenheit zur Weiterbildung hatten oder sie nicht benutzten, und gerade diese waren der Industrie gegenüber sehr im Nachteil. Immer mehr wurde betont, daß der eigentliche Kern der Handwerkerfrage eine Bildungsfrage ist und daß der Kleingewerbetreibende unter Aneignung aller ihm von der neueren Zeit gebotenen Bildungsmittel sich den veränderten Erwerbsbedingungen anzupassen hat, und man schuf **Kurse für ältere Gewerbetreibende.** Regierungsseitig erkannte man das vorhandene Bedürfnis zuerst in Baden und hielt daher bereits 1884 sogenannte Meisterkurse in Karlsruhe ab und zwar zuerst für Seifensieder, Gerber und Färber. Die Teilnehmer wurden mit neueren Fortschritten auf ihren verschiedenen Gebieten bekannt gemacht. Später und bis vor kurzem bestanden ähnliche Kurse auch für Gas- und Wasserinstallation, für Uhrmacher, Mechaniker und Schlosser, ferner für Schuhmacher, Schneider, Sattler, sowie für Tapezierer und Tischler. Alle Kurse dauerten nur höchstens 14 Tage und fanden gewöhnlich während der ersten 3 Monate des Jahres statt. Aber technische Fertigkeiten allein konnten den älteren Handwerkern nichts nützen; es fehlten ihnen meist auch Kenntnisse, die sie befähigen, die gefertigten Waren zu berechnen und an den Käufer zu bringen. Man nahm dies in Baden bereits einige Jahre nach den ersten Meisterkursen wahr und empfahl seitens der Regierung deshalb den verschiedenen gewerblichen Vereinigungen die Einrichtung von Unterrichtskursen in Geschäftskunde, in Buchführung und Kostenberechnung, welcher Anregung auch stattgegeben wurde. In neuerer Zeit haben auch in Hessen, Württemberg und in Elsaß-Lothringen regierungsseitig Meisterkurse stattgefunden und zwar nach Art der badischen, so für Maler, Schreiner, Schuhmacher, Sattler und Schneider. Seit dem Bestehen der Gewerbe- und Handwerkskammern, die unablässig darauf hinwiesen, daß auch die älteren Handwerker der Weiterbildung bedürfen, nahmen die Kurse für Meister insbesondere auch in Preußen an Zahl zu, und zwar sowohl in kleineren als auch in größeren Städten. Im Jahre 1903 wurden nicht weniger als 361 abgehalten. Die meisten dieser Kurse, deren Träger fast stets die Kammern waren, beschränkten sich auf den Unterricht in den kaufmännischen Fächern und wurden meist an den gewerblichen Schulen des betreffenden Ortes und zwar abends veranstaltet, so daß auch Meister aus der Umgegend, ohne ihr Geschäft zu versäumen, sich leicht daran beteiligen konnten. Die städtischen Gemeinden gaben, wie dies auch bei anderen Veranstaltungen zur Förderung von Gewerbe und Handel üblich ist, wenn sie auch nicht Träger dieser Einrichtungen sind, meist das Schullokal sowie Licht und Heizung unentgeltlich her, während der Unterricht von den Gewerbe- oder Handwerkskammern bezahlt wurde, soweit die Kosten nicht durch Schulgeld gedeckt waren. Öfter bestritten die Kammern aber die Ausgaben auch ganz allein. Gelegentlich haben auch gewerbliche Vereine wieder Kurse für ältere Gesellen und Meister eingerichtet, so der Gewerbeverein zu Hannover.

Der preußischen Regierung genügten in dem Bestreben, das Handwerk kräftigst zu fördern, Kurse, die nur auf die kaufmännische Weiterbildung oder auf die Ausbildung in einzelnen Techniken Gewicht legten, allein nicht. Sie wollte beides und insbesondere die praktische Tätigkeit betont wissen. In Posen und Hannover machte sie 1901 zu gleicher Zeit den Versuch mit der Neueinrichtung. 1902 wurden solche Kurse in Köln und vor kurzem auch in Dortmund eröffnet. Die drei letztgenannten Städte wurden Träger der Meisterkurse, und nur in Posen blieb es der Staat selbst. Wenn im wesentlichen zuerst nur an die selbständigen Gewerbetreibenden gedacht wurde, so ließ man später auch solche Gesellen zu, die sich bald selbständig machen wollten. Bisher ist nur für Schuhmacher, Schneider, Schlosser und Tischler Unterricht geboten worden. Die Dauer der Kurse war auf 4 bis 8 Wochen festgesetzt, und zwar fand Unterricht an Werktagen von morgens bis abends mit kurzer Pause statt. Jedoch hat sich gezeigt, daß viele Meister aus der Provinz eine so lange Zeit, selbst wenn es ihnen möglich ist, abends wieder nach Hause zu fahren, nicht ohne Schaden aus ihrem Geschäfte bleiben können. Man hat daher auch sogenannte Teilkurse von 10- bis 14tägiger Dauer nach badischem Muster eingerichtet. Geplant sind Meisterkurse der eben besprochenen Art von längerer und kürzerer Dauer in allen Provinzen Preußens.

Ganz ähnlich den preußischen sind die von der bayerischen Regierung eingerichteten Kurse zu Nürnberg; nur erstrecken sie sich auf die Dauer eines Monats. Es wurden bisher Kurse für Schreiner, Schuhmacher und Kunstgewerbetreibende abgehalten.

Es ist höchst erfreulich, daß allerorts in Deutschland der Ausbildung der älteren Gewerbetreibenden besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die beteiligten Korporationen und auch die Städte haben großes Interesse daran, den Bestrebungen der Regierungen helfend zur Seite zu stehen. Insbesondere sollte man neben denjenigen Kursen, welche nur auf die kaufmännische Ausbildung des Handwerkers Gewicht legen, diejenigen, welche dem Handwerker Spezialtechniken beibringen wollen, schon wegen der kürzeren Dauer und der geringeren Kosten pflegen!

Man begnügte sich mit den besprochenen Einrichtungen zur Förderung des Handwerks keineswegs. Aus der Erkenntnis, daß die Ausbildung für das bedrängte Handwerk nicht früh genug einsetzen, das Interesse für dasselbe nicht früh genug geweckt werden kann, hat man **Ausbildungsgelegenheiten** geschaffen **sowohl für Knaben, die noch der allgemeinen Volksschulpflicht unterliegen, als auch für Knaben, die nicht mehr von dieser Verpflichtung betroffen werden, aber noch keinen Beruf ergriffen haben.** Man richtete an gewerblichen Schulen Zeichenkurse und im Anschluß an die allgemeinbildende Schule oder als selbständige Anstalten Handfertigkeitskurse ein. Man kann wohl sagen, daß diese Zeichenkurse, welche noch jetzt meist Mittwoch und Sonnabend nachmittags stattfinden, Nutzen gestiftet haben. Die meisten Teilnehmer werden Handwerker und gelangen, wenn sie nachher zur gewerblichen Fortbildungsschule übergehen, gleich in eine höhere Stufe im Zeichnen, so daß sie schneller zum Fachzeichnen kommen. Der Handfertigkeitsunterricht will dem Schüler die ersten handwerklichen Griffe beibringen und ihn damit für die spätere Praxis geschickter machen. Dieser Unterricht, der auch nur zu einer durch den Unterricht an den allgemeinbildenden Anstalten nicht beanspruchten Zeit stattfinden kann, hat sich nach langem Kampfe jetzt in Deutschland Bürgerrecht erworben. Durch ihn kommt der Schüler zum Bewußtsein, daß zur Herstellung von Erzeugnissen des Handwerks Überlegung und Geschicklichkeit gehört. Diese Erkenntnis ruft Achtung vor der handwerklichen Tätigkeit und auch Verständnis für bessere Arbeiten des Handwerks hervor. Man denkt seit kurzem daran, den Handfertigkeitsunterricht auch mit Zeichenunterricht zu verbinden.

Die Zeichenkurse sind meist städtische Einrichtungen, dagegen die Handfertigkeitskurse fast immer private Unternehmungen.

Diejenigen Schulen, welche Knaben, die der allgemeinen Schulpflicht nicht mehr unterliegen und noch keinen Beruf haben, eine allgemein gewerbliche Ausbildung vermitteln wollen, werden als Gewerbevorschulen bezeichnet. Es bestehen gegenwärtig nur wenige solcher Anstalten; verschiedene Gründe sprechen aber für die Notwendigkeit ihrer Vermehrung, vor allem folgende: Es gibt viele Knaben, die nach Erledigung der allgemein bildenden Schule nicht gleich einen Beruf ergreifen, teils weil sie keine Stellung finden, teils zu schwach für eine bestimmte gewerbliche Tätigkeit sind usw., deren Angehörige aber dennoch wünschen, daß sie ihre Zeit nutzbar verwenden. Dazu kommt, daß viele Industrielle wegen der durch die §§ 136 und 138 der Gewerbeordnung auferlegten Beschränkungen jugendliche Arbeiter bzw. Lehrlinge erst einstellen, wenn sie 16 Jahre alt sind.

Die Stundenzahl ist bei der Gewerbevorschule wöchentlich durchschnittlich 40, und es wird besonders in folgenden Lehrfächern unterrichtet: Deutsch, Rechnen, Materialkunde, Algebra, Raumlehre, Zeichnen und Modellieren. Der Lehrstoff wird in allen Lehrgegenständen dem gewerblichen Leben entnommen. Für Preußen kommen hier nur die Schulen in Aachen, Berlin, Crefeld und Gnesen in Frage. Eine besondere Einrichtung hat Duisburg in seiner sogenannten Mittelschule, in welche der Eintritt schon mit dem 12. Jahre erfolgen kann. Die Anstalt in Gnesen ist jetzt mit Werkstätten versehen worden, um die Praxis noch besser berücksichtigen zu können. Jedoch soll der Unterricht in den Werkstätten nicht etwa die Handwerkslehre ersetzen, sondern nur für dieselbe wirksam vorbereiten. In den hierher gehörigen sächsischen Schulen wird kein praktischer Unterricht erteilt. Ähnlich den sächsischen sind auch die sogenannten Tagesfortbildungsschulen in Bayern, von denen es 16 gibt; nur können die Knaben, wie in Duisburg, zu diesen vom 12. Lebensjahr ab schon zugelassen werden, ohne daß sie der Verpflichtung zum Besuch der allgemein bildenden Schule voll genügt zu haben brauchen.

Jeder mittleren und größeren Stadt sind Gewerbevorschulen zu empfehlen, und es ist ratsam, sie an bestehende gewerbliche Schulen anzugliedern. Unbedingt nötig

ist aber im Interesse des Handwerks, für das heutzutage nicht genug getan werden kann, die Förderung der Zeichen- und Handfertigkeitskurse für Knaben, wenn nicht gerade von anderer Seite diese Ausbildungsgelegenheiten geboten werden.

Was hat nun zu geschehen, um den Unterricht in den vorher besprochenen Schuleinrichtungen möglichst nutzbringend zu gestalten?

Ich kann hier nicht auf alle Punkte eingehen; jedoch darf ich die wichtigsten nicht außer acht lassen, zumal diese bei den Ausgaben ins Gewicht fallen. Ein erfolgreicher Unterricht hängt insbesondere ab: von der Klassenbildung der betreffenden Schule; von den Lehrmitteln, einer Bibliothek und zugehörigen Einrichtungen; von der Unterrichtsdauer und Unterrichtszeit; von den Lehrkräften und von den Schulräumen.

Jede der vorher erwähnten Schuleinrichtungen hat einen besonderen Zweck zu erfüllen, und aus dem Zweck ergeben sich die Lehrgegenstände. Diese müssen den Bedürfnissen der Schüler, denen eine Schule dienen will, entsprechen und mit Rücksicht auf die Vorbildung so viel Stufen bieten, als für einen zweckmäßigen Unterricht in ihnen nötig ist. Geringere Schwierigkeiten bereitet die Vereinigung der Schüler zu einer Klasse in diesem oder jenem Lehrgegenstand bei den Schulen, die nur für denselben Beruf oder für verwandte Berufe bestimmt sind, wie z. B. bei den Handelsschulen, ferner Baugewerkschulen usw. Dasselbe gilt von den Veranstaltungen für das weibliche Geschlecht, von den Gewerbevorschulen sowie von den Zeichen- und Handfertigkeitskursen für Knaben. Viel größere Schwierigkeit haben hier diejenigen Schulen zu überwinden, welche möglichst vielen Berufsarten gerecht werden wollen, wie z. B. Gewerbe- und Handwerkerschulen und gewerbliche Fortbildungsschulen. Hier will jeder Beruf zu seinem Recht kommen, und außerdem sollen die Schüler möglichst genau nach ihren Kenntnissen und Fertigkeiten zu Klassen vereinigt werden. Bei größeren der zuletzt genannten Schulen lassen sich für die verschiedenen Lehrgegenstände wohl Klassen aus Angehörigen desselben Berufs nach ihren Fähigkeiten bilden, z. B. Tischlerklassen, Schlosserklassen für Deutsch, Zeichnen usw. Bei kleineren Schulen wird dies nur für solche Berufe möglich sein, die am Orte stark vertreten sind. Ist aber eine Gruppierung nach Schülern desselben Berufs für einen Lehrgegenstand nicht angängig, so hat man die Schüler verwandter Berufe miteinander zu vereinigen, und es ergeben sich so z. B. Holzarbeiterklassen, Klassen für Bekleidungsgewerbe usw. für die verschiedenen Lehrgegenstände. Oft auch wird es notwendig sein, gemischt gewerbliche Klassen einzurichten für diesen oder jenen Lehrgegenstand oder verschiedene Stufen eines und desselben Lehrgegenstandes miteinander zu einer Klasse zu vereinigen. Es kommt hier öfters vor, daß bei der Einreihung und Versetzung der Schüler unter der Berücksichtigung des Berufes und der Fähigkeiten auch schwachbesetzte Klassen sich ergeben. In solchen Fällen mögen die zuständigen Behörden nicht allzuscharf ins Gericht gehen und im Interesse des Unterrichtes, der doch auch beruflich sein soll, solche Klassen bestehen lassen. An Schulen, die nur einem Beruf oder verwandten Berufen dienen, ist es üblich, in einer Klasse höchstens 30 Schüler zu vereinigen. Will man, daß an den Schulen, welche vielen Gewerben dienen, möglichst viel geleistet wird, so sollte die Schülerzahl einer Klasse durchschnittlich auch nur höchstens 30 betragen, und sie wird in der untersten und obersten Stufe eines Lehrgegenstandes geringer als in den mittleren und in den Lehrgegenständen mit Einzelunterricht, z. B. im Zeichnen geringer als in denen mit Klassenunterricht z. B. im Rechnen, sein müssen. Es ist selbstverständlich, daß für Unterricht in einigen besonderen Fächern auch eine besondere Schülerzahl in Frage kommt. So wird man z. B. im praktischen Unterricht für Kunstschlosser nicht mehr als höchstens 12 Schüler mit Erfolg unterrichten können.

Jeder Unterricht soll Anschauungsunterricht sein, und dies gilt auch vom Unterricht an gewerblichen Anstalten. Deshalb sind hier gute und an Zahl ausreichende Lehrmittel unerläßlich, und diese müssen um so spezieller und zahlreicher sein, je höhere Lehrziele die Schule hat. Daß Lehrmittel Geld erfordern, ist einleuchtend. Sparsamkeit in diesem Punkte ist im Interesse des Unterrichts am wenigsten angebracht. Die Lehrmittel, welche für die Hand des Schülers bestimmt sind und gewöhnlich nur geringe Kosten verursachen, sollte sich der Schüler selbst kaufen. Das hat noch den Vorteil, daß er die ihm gehörigen Lehrmittel achtet, und so wirkt

auch hier die Schule erziehlich. Bedürftigen Schülern müßten die Lehrmittel allerdings geliefert werden.

Den Unterricht unterstützt nicht unwesentlich eine Schüler- und eine Lehrerbibliothek.

Für die niederen gewerblichen Schulen und ähnliche Veranstaltungen hält man vielfach erstere für überflüssig. Der Unterricht ist aber hier gewöhnlich nur auf wenige Stunden in der Woche beschränkt. Fleißige Schüler haben stets das Bedürfnis, sich weiter auszubilden, und werden dies durch Selbststudium gern tun, wenn ihnen dazu Gelegenheit gegeben wird. Je größer die Stadt ist, um so weniger nötig erscheint auf den ersten Blick eine Bibliothek, da doch Volks- und Vereinsbibliotheken bestehen. Bezüglich der schönen Literatur mag dies eine gewisse Berechtigung haben. Gerade bei Jünglingen und Jungfrauen ist aber eine besondere Auswahl der Bücher geboten, und es ist wünschenswert, daß dem männlichen und weiblichen Nachwuchs schon fachliche Werke, wenn auch nur einfacherer Art, zur Verfügung stehen. Es wird stets gern ein Lehrer die Ausgabe der Bücher übernehmen und dafür sorgen, daß die Bibliothek in richtiger Weise ergänzt wird.

Noch notwendiger als eine Schülerbibliothek ist aber jeder gewerblichen Schuleinrichtung eine Lehrerbibliothek. Den Lehrkräften ist es meist nicht gut möglich, sich die zum Teil sehr teuren fachlichen Werke zu kaufen, und doch müssen gerade sie auf dem Laufenden sich halten, wenn ihr Unterricht und damit die Schule selbst nicht rückständig werden soll. Für die Lehrerbibliothek ist natürlich die schöne Literatur gänzlich auszuschließen. Der Leiter der Schülerbibliothek wird gewöhnlich zugleich auch die Lehrerbibliothek verwalten. Letztere müßte, um einen möglichst großen Nutzen stiften zu können, auch den reiferen Schülern und den Gewerbetreibenden zur Verfügung stehen. In ärmeren Gegenden, in denen die Schaffung einer Lehrerbibliothek nicht für jede Schule möglich ist, sollte wenigstens an den größeren Schulen eine solche bestehen und diese dann von den in der Umgegend beschäftigten Lehrern mitbenutzt werden dürfen. Die Verwaltung einer Bibliothek von größerem Umfange wird man nicht gut unentgeltlich verlangen können.

Wünschenswert ist auch in engster Verbindung mit der Bibliothek ein Lesezimmer und ein Zeichensaal. Ersteres würde insbesondere bei den niederen gewerblichen Schulen viel dazu beitragen, die Jugend in ihrer freien Zeit von der Straße fern zu halten, und letzterer insbesondere dem selbständigen Handwerker Nutzen bringen. Soll der Handwerker eine Bestellung ausführen, so ist er oft nicht gleich dazu in der Lage, weniger, weil es ihm an Zeit gebricht, wohl aber, weil er nicht gerade die passenden Vorbilder hat, über diese und jene Konstruktion sich nicht klar ist, oder aus ähnlichen Gründen. Bei Vorhandensein eines Zeichensaales wird er stets gern diesen aufsuchen, um an der Hand der vorhandenen Fachliteratur und unter Mitwirkung eines zur Verfügung stehenden Fachlehrers bzw. des Bibliothekars sein fehlendes Wissen und Können zu ergänzen. Die Belehrung im „offenen" Zeichensaal, wie man in Süddeutschland die eben besprochene Einrichtung nennt, sowie die Benutzung sowohl der Lehrer- als auch der Schülerbibliothek muß natürlich unentgeltlich sein.

Diejenigen Schüler, welche freiwillig kommen, nehmen von selbst längere Zeit Unterricht mit. Wenn die Fortbildungsschule ihren Zweck wirklich erfüllen soll, muß die Schulpflicht wenigstens drei Jahre dauern, und zwar ist es zweckmäßig, sie bis zum Beginn desjenigen Schulhalbjahres, in welchem der Lehrling auslernt, auszudehnen. Natürlich sind diejenigen, welche schon vorher das Lehrziel erreichen, nicht weiter durch Ortsstatut zum Schulbesuch zu zwingen, wohl aber zu weiterem freiwilligen Schulbesuch zu ermuntern. Besonders erfolgreich wird diese Mahnung bei den Handwerkslehrlingen ausgeübt werden können, denen durch das Handwerkergesetz der Schulbesuch während der ganzen Dauer ihrer Lehrzeit vorgeschrieben ist.

Für den Unterricht in einem Lehrfach ist es von Wert, daß die nötige Stundenzahl wöchentlich zur Verfügung steht. Auch muß die Unterrichtszeit für diese Stunden günstig gelegen sein. Diejenigen, welche sich am Tage dem Unterricht hingeben und dann gewöhnlich so viel Stunden wöchentlich mitnehmen können, als sie wollen, sind in der besten Lage. Wer aber neben seiner sonstigen Tätigkeit den Unterricht besucht, dem stehen nur wenige Stunden wöchentlich zur Verfügung, und dann gewöhnlich des Abends. Gerade bei den niederen gewerblichen Schulen liegen

hier die Verhältnisse noch zum Teil sehr ungünstig. Es sollte an den gewerblichen und kaufmännischen Schulen jeder Pflichtschüler wenigstens sechs Stunden wöchentlich mitnehmen. Von der Anzahl der einem Lehrfach wöchentlich zu Gebote stehenden Stunden hängt natürlich die Höhe der jährlichen Vergütungen für den Unterricht ab; die Träger der Schulen mögen hier im Interesse dieser die nötigen Gelder bereitstellen!

Leider wird der Unterricht an den niederen Schulen meist immer noch an den Abenden der Wochentage und am Sonntagvormittag erteilt. Letztere Zeit ist noch geeigneter als erstere, da die Schüler dann frisch und demnach leistungsfähig sind; jedoch kann zur Teilnahme am Sonntagsunterricht niemand gut verpflichtet werden. In Süddeutschland, insbesondere in Baden, haben seit einigen Jahren die meisten Gemeinden durch Ortsstatut die Unterrichtszeit der Pflichtschule auf den Vor- bzw. Nachmittag der Wochentage gelegt und damit gute Erfahrung gemacht, wenn auch zuerst die meisten Arbeitgeber dagegen waren. Jedoch ist wohl vorläufig in Norddeutschland an eine allgemeinere Einführung des Tagesunterrichts für die niederen Schulen nicht zu denken. Einige Städte sind hier zwar mit gutem Beispiel vorangegangen: In Hamburg kommen die Tischlerlehrlinge an Wochentagen vormittags, die Edelmetallarbeiter an einem Wochennachmittage; in Hildesheim haben die Handelsbeflissenen werktäglich vormittags von 7 bis 10 Uhr und nachmittags von 2 bis 5 Uhr mit Ausnahme der Markttage Unterricht.

Bei der Festsetzung der Unterrichtszeit hat man die wirtschaftlichen Verhältnisse einzelner Gewerbe bzw. auch der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen. Am wenigsten wird man beim Pflichtbesuch anstoßen, wenn dieser auf eine Zeit gelegt wird, welche möglichst wenig mit den geschäftlichen Interessen des Arbeitgebers im Widerspruch steht. Bei einigen Berufen, wie z. B. bei den Bäckern, Friseuren, Kellnern usw., wird den Eigenheiten der geschäftlichen Tätigkeit entsprechend auch jetzt schon meist der Unterricht am Tage abgehalten. Es wird sich, wenn auch allmählich, die Erkenntnis durchringen, daß das kleine Opfer an Zeit bei Tagesunterricht den Vorteil einer besseren Ausbildung in sich birgt, die dem Geschäft des Arbeitgebers zugute kommt. Um den Verlust, der dem Lehrherrn dadurch erwächst, daß er den Lehrling beim Tagesunterricht nicht mehr ganz so viel Stunden wöchentlich wie früher gebrauchen kann, auszugleichen, könnte man diejenigen, welche den Tagesunterricht besuchen, zu einer geringeren Stundenzahl wöchentlich verpflichten als die übrigen Schüler; jedoch sollte man dies nur tun, wenn sich so viel Lehrlinge finden, daß sich Berufsklassen oder Klassen verwandter Berufe bilden lassen. Jedenfalls ist es im Interesse des Unterrichts der Mühe wert, den Versuch, die Arbeitgeber für den Tagesunterricht zu gewinnen, immer wieder zu machen, natürlich ohne mit Härte vorzugehen.

Der Lehrer ist die Seele des Unterrichts; er weckt den toten Buchstaben zum Leben. Gute Vorbildung desselben, die auch dem besonderen Zweck der Schule dient, in Verbindung mit pädagogischem Geschick und warmem Herzen für die zu erziehende Jugend, soweit insbesondere die niedere gewerbliche Schule in Frage kommt, ist für einen ersprießlichen Unterricht unentbehrlich. Dem Berufslehrer wird in der Regel der allgemeinbildende Unterricht, wie Deutsch, Rechnen, Geschäftskunde, Buchführung usw., auch wohl das vorbereitende Zeichnen, dem Praktiker der rein fachliche Unterricht, wie Fachzeichnen, Fachkunde, Technologie, Wechselrecht usw., anzuvertrauen sein. An den höheren und mittleren gewerblichen Schulen, welche in den verschiedenen Lehrfächern sehr eingehende Berufskenntnisse und gegebenenfalls technische Fertigkeiten voraussetzen, werden die Praktiker überwiegen, bei den niederen Schulen, deren Lehrgegenstände nur die beruflichen Kenntnisse in den Anfangsgründen benötigen, die Berufslehrer. Dies gilt sowohl für die Ausbildungsgelegenheiten zur Förderung des männlichen als auch des weiblichen Geschlechts.

Zur Erlangung brauchbarer Lehrkräfte besitzt Baden, das bezüglich des gewerblichen Unterrichts auch sonst an der Spitze aller deutschen Staaten steht, schon seit 1882 ein Seminar für Gewerbeschullehrer in Karlsruhe. Sowohl Berufslehrer als auch Praktiker werden zur Aufnahme zugelassen. In den anderen deutschen Staaten wird die erste fachliche Ausbildung noch jetzt auf den mittleren, die weitere auf den höheren gewerblichen Schulen erworben. Auch werden, vor allem in Preußen und Sachsen, insbesondere für die Berufslehrer seit einigen Jahren mehr-

wöchige Ausbildungskurse teils seitens der Regierungen, teils seitens gewerblicher Schulvereine abgehalten. Am bekanntesten sind heute die Kurse in Berlin, Frankfurt a. M., Leipzig und Hannover, welche in der Regel nur sechs Wochen dauern. Die Kurse zu Hannover bilden insbesondere für den Zeichenunterricht aus, diejenigen zu Berlin für den kaufmännischen Unterricht; die Kurse zu Frankfurt a. M. und zu Leipzig bieten Vorträge über Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde usw., außerdem praktische Übungen besonders in Buchführung, Kostenberechnung und im gewerblichen Zeichnen. Verschiedene größere Städte haben auch selbst Kurse eingerichtet, z. B. Breslau und Frankfurt a. M., um ihren Lehrern die notwendigsten Kenntnisse und Fertigkeiten für den gewerblichen Unterricht zu übermitteln. Zur gründlichen Ausbildung reichen Kurse, selbst bei wiederholter Teilnahme, in der Regel nicht aus; sie sind und bleiben ein Notbehelf. Besser ist gegenwärtig in Preußen für die Gewerbelehrerinnen gesorgt; dieselben können an den drei staatlichen Handels- und Gewerbeschulen vorgebildet werden, werden aber auch zu den oben genannten Ausbildungskursen zugelassen. Die Lehrerausbildung ist bei den gewerblichen Schulen eine so wichtige Frage, daß alle beteiligten Kreise ihre Kräfte zur Erlangung besserer Ausbildungsgelegenheiten auch für die anderen deutschen Bundesstaaten einsetzen sollten. Solange diese aber noch nicht vorhanden sind, mögen die städtischen Gemeinden es im Interesse ihrer Schulen nicht unterlassen, den bestehenden Einrichtungen ihre Aufmerksamkeit zu schenken, und den Lehrkräften auch die notwendigen Geldmittel zur Teilnahme an diesen nicht vorenthalten.

Alle im gewerblichen Unterricht tätigen Lehrkräfte müssen auch jede sonstige Gelegenheit zur Erweiterung ihrer Fachkenntnisse benutzen. Sie müssen vor allem an den Versammlungen der gewerblichen Schulvereine teilnehmen, um daselbst mit Kollegen sich über berufliche Fragen aussprechen und die gewöhnlich mit diesen Versammlungen verbundenen Ausstellungen besichtigen zu können; ferner müssen sie längere oder kürzere Studienreisen, welche die Besichtigung anderer Schulen betreffen, ausführen. So wird eine reiche Fülle von neuen Eindrücken, eine Menge von Anregungen gewonnen, die der Arbeit an der eignen Schule zugute kommen. Die städtischen Verwaltungen sollten im Interesse des gewerblichen Unterrichts die notwendigen Gelder auch zur Benutzung der letztgenannten Hilfsmittel geben.

Was von den Lehrern gesagt ist, gilt von den Leitern noch im höheren Maße.

Verlangt man von den Lehrkräften gründliche pädagogische Schulung und ausführliche Sachkenntnis, so muß man auch eine angemessene Bezahlung gewähren. Leider aber läßt diese bei den niederen gewerblichen Schularten noch oft zu wünschen übrig. Und gerade an diesen Schulen müssen die Lehrkräfte unter sehr ungünstigen beruflichen Verhältnissen arbeiten. Die Einzelstunde müßte hier auf jeden Fall besser bezahlt werden als diejenige an der Volksschule.

Wenn es irgend angeht, sollte man im Interesse des gewerblichen Unterrichts für die feste Anstellung von Lehrkräften sorgen. Jedoch ist diese in Norddeutschland an den niederen gewerblichen Schulen nur in sehr beschränktem Maße möglich, da meist der Gesamtunterricht nur auf ein paar Stunden täglich sich erstreckt. Haben die Handelsbeflissenen zu einer anderen Zeit am Tage Unterricht als die übrigen Gewerbetreibenden und untersteht der Unterricht beider Berufsgruppen derselben Leitung, so ergeben sich leicht 24 Pflichtstunden für einen fest anzustellenden Lehrer, und diese Stundenzahl genügt. Wo einsichtige Arbeitgeber es zulassen, die Unterrichtsstunden ihrer Lehrlinge von der Hauptbetriebszeit auf eine andere Tageszeit zu verlegen, da wird es auch bei kaufmännischen oder gewerblichen Schulen, die nicht derselben Leitung unterstehen, möglich, eine genügende Anzahl Pflichtstunden für feste Lehrer herauszufinden. Man könnte auch einen Teil der Unterrichtsstunden an einer Fortbildungsschule in die an der allgemein bildenden Schule zu gebenden mit einrechnen, sollte aber in diesem Falle einen Gehaltszuschlag eintreten lassen. Von fest angestellten Lehrern ist ein ganz anderes Interesse am Unterricht als von nebenamtlichen zu erwarten; sie arbeiten sich auch viel gründlicher in die Eigentümlichkeiten des gewerblichen Unterrichts ein, erwerben in diesem ihrem Hauptberuf eine größere Sachkenntnis und erzielen daher vor allem bessere Leistungen. Hildesheim stellte den ersten der sieben jetzt vorhandenen festen Lehrer bereits 1889 im Gewerbeschuldienst an, also zu einer Zeit, als man kaum in Norddeutschland an die feste Anstellung von Lehrern an den gewerblichen Schulen dachte.

An den niederen und mittleren gewerblichen Schulen, sofern letztere auch Abend- und Sonntagsunterricht bieten, werden allerdings nebenamtliche Lehrkräfte nie

ganz zu entbehren sein. Auch für diese müßten Dienstaltersstufen eingerichtet werden, und es müßte der nebenamtliche Unterricht ebenso wie die kirchlichen Nebeneinkünfte auch das Recht auf eine entsprechende Pension einschließen. Es sei hier erwähnt, daß die Stadt Hagen seit kurzem, um der Schule tüchtige Lehrer zu erhalten, dreijährige Zulagen bis zu einem gewissen Höchstgehalt auch nebenamtlich tätigen Lehrern der Fortbildungsschule gewährt.

Noch wichtiger als die feste Anstellung von Lehrern ist die feste Anstellung eines Leiters. Seine Intentionen sollen die Richtschnur für die ganze Anstalt angeben. Eine Leitung im Nebenamt hat leicht eine nebensächliche Behandlung wichtiger organisatorischer und unterrichtlicher Fragen zur Folge und kann daher der Schule sehr schaden. Wünschenswert bleibt, daß der Leiter auch Unterricht erteilt. Leider ist ihm das bei einer Schule von größerem Umfange nicht immer möglich. Man sollte, was nicht genug beachtet wird, möglichst dafür sorgen, daß dem Leiter bei Bedürfnis alle mechanischen Arbeiten abgenommen werden, damit ihm genügend Zeit bleibt, den Unterricht zu beaufsichtigen und sich um die wichtigeren für den Schulbetrieb in Frage kommenden Angelegenheiten eingehend zu kümmern.

Für höhere und mittlere gewerbliche Schulen findet man gewöhnlich äußerst stattlich und zweckmäßig eingerichtete Gebäude. Und diese werden, auch wenn es sich um eine staatliche Anstalt handelt, in der Regel von der Gemeinde erbaut und unterhalten. Die Schüler der niederen gewerblichen Schulen pflegt man in ganz unzweckmäßigen Räumen unterzubringen, welche der allgemein bildenden Schule und fast ausschließlich der Volksschule dienen. Die Teilnehmer am gewerblichen Unterricht sind doch aber älter und daher gewöhnlich größer als die noch der allgemeinen Schulpflicht unterworfenen Schüler. Für letztere hat man den verschiedenen Altersstufen entsprechend kleinere und größere Bänke und Tische; die ersteren müssen sich aber mit den für sie oft außerordentlich unbequemen Sitzgelegenheiten und den insbesondere für das Zeichnen unpraktischen Tischen begnügen und haben oft auch über schlechte Beleuchtung zu klagen. Die Erfolge des Unterrichts leiden hierdurch sehr. Die Reinigung und Lüftung wird erschwert, wenn die Räume, welche dem gewerblichen Unterricht dienen, auch noch von Schülern anderer Schulen längere Zeit und an demselben Tage benutzt werden. Die städtischen Gemeinden sind wohl zu zählen, deren niedere gewerbliche Schulen eigene für ihre besonderen Zwecke eingerichtete Gebäude oder Schulräume haben. Immer wieder muß an die Notwendigkeit besonderer Schulräume mit zweckmäßiger Ausstattung auch für die niederen gewerblichen Schulen erinnert werden, und zwar aus pädagogischen und hygienischen Gründen. Die Kosten für ein Gewerbeschulgebäude bleiben hinter denen, die Volksschulgebäude erfordern, in der Regel zurück, da sie nur kleinere Schulhöfe bedürfen und die Klassen bis auf diejenigen für den Zeichenunterricht wegen der geringeren Schülerzahl einen kleineren Flächeninhalt haben können als Klassen der Volksschulen. Außer den bei einem Schulhause notwendigen Räumen müßte das Schulgebäude für die gedachten Schulen noch vor allem enthalten: einen Raum für die Bibliothek, der zugleich als Lesezimmer und vielleicht auch als offener Zeichensaal dienen kann. Es dürfte sich empfehlen, die Zeichentische so einzurichten, daß sie zugleich auch als Tische für den theoretischen Unterricht, insbesondere der Handelsbeflissenen, benutzt werden können, weil dann die beste Ausnutzung stattfinden kann. Die Arbeitnehmer aus dem Handelsstande könnten z. B. vor- und nachmittags, diejenigen aus dem Handwerk und der Fabrik abends in denselben Räumen unterrichtet werden. Besonderer Unterricht, wie z. B. Handfertigkeitsunterricht, bedarf allerdings auch besonderer Einrichtungen. Hildesheim, wo die Unterrichtszeit in eben vorgeschlagener Weise schon lange besteht, besitzt für den gewerblichen und kaufmännischen Unterricht schon seit 1885 ein eigenes Gebäude mit zweckmäßiger Ausstattung. In letzterer Zeit haben verschiedene Städte auch für die niederen gewerblichen Schulen geeignete Gebäude errichtet. Einige Städte, wie z. B. Wandsbeck, haben ein ganzes Stockwerk eines Volksschulgebäudes eigens dem gewerblichen Unterricht eingeräumt. Sollten beim besten Willen eigene Gebäude oder besondere Räume für gewerblichen Unterricht nicht zu beschaffen sein, so sorge man in Zukunft wenigstens dafür, daß die für den allgemeinen Unterricht neu zu errichtenden Schulen einen oder mehrere Zeichensäle erhalten, — es könnten diese ja auch über den Turnhallen angelegt werden, — und daß die Bänke in den für die oberen und mittleren Stufen der allgemein

bildenden Schule dienenden Klassen verstellbare Sitzbretter bekommen, welche es ermöglichen, je nach Erfordernis den Zwischenraum zwischen Tisch und Bank zu vergrößern und auch die Sitze zu erhöhen.

Zuletzt noch einige Worte über das zu zahlende Schulgeld. Damit jedem der Besuch einer gewerblichen Schuleinrichtung möglich wird, darf das Schulgeld nicht zu hoch bemessen sein. Es wird sich nach den niederen oder höheren Zielen der Schule sowie nach den wirtschaftlichen Verhältnissen derer richten müssen, welche das Gros der Besucher ausmachen. Die Schulen für die Handelsbeflissenen z. B. werden höhere Schulgeldsätze haben können als diejenigen, welche für Handwerker bestimmt sind. Es erscheint zweckmäßig, auch von Schulpflichtigen Schulgeld für den Besuch des Unterrichts zu erheben, da gewöhnlich das wenig geachtet wird, was nichts kostet. Unumgänglich nötig ist es jedoch, auf begründeten Antrag hin bei allen gewerblichen Schuleinrichtungen Ermäßigung oder Erlaß des Schulgeldes eintreten zu lassen.

Die deutschen Bundesstaaten und ihre Gemeinden haben naturgemäß an der kräftigen Förderung des gewerblichen Schulwesens ein großes Interesse. Alle deutschen Regierungen haben nach Möglichkeit die Mittel hierzu flüssig gemacht. In Preußen z. B. ist für das Jahr 1904 eine viermal so große Summe für gedachten Zweck vorgesehen, als dies 1892 der Fall war. Mögen die deutschen Städte sich stets vergegenwärtigen, daß auch sie nach Kräften mitzuhelfen haben!

Eine Umfrage, die ich vor kurzem bei vielen deutschen Städten gehalten habe, und für deren Beantwortung ich den in Betracht kommenden Verwaltungen auch von dieser Stelle aus meinen Dank sage, zeigt, was im Jahre 1903 von dieser Seite für das gewerbliche Schulwesen geschehen ist. Es würde zu weit führen, wenn ich Eingehenderes darüber hier mitteilen wollte. Ich bitte, in die Übersicht Einblick zu nehmen, die auf Grund der eingegangenen Antworten aufgestellt worden ist, und habe die Hoffnung, daß diese Statistik gedruckt werden wird. Sie zeigt, welche Arten von gewerblichen Schuleinrichtungen die verschiedenen Städte hatten, wie groß ihr Besuch, wie teuer ihre Unterhaltung war, welchen von ihnen ein eigenes Gebäude gehörte, und vieles andere, was zugleich auch zur Ergänzung meines Referats dient. Deutlich zeigt sich, daß manche Städte recht viel, allerdings auch manche recht wenig für das gewerbliche Schulwesen taten. Gelegentlich mag die geringere Berücksichtigung darauf zurückzuführen sein, daß andere notwendiger erscheinende Ausgaben vorlagen.

Auf folgendes möchte ich noch besonders hinweisen. Verschiedene Städte überlassen Korporationen und Privaten die Pflege des gewerblichen Unterrichts oder geben nur ganz bescheidene Beiträge hierzu. Es empfiehlt sich, nur solche Schulen dieser Art bestehen zu lassen, die gut fundiert sind. Sonst ist es im Interesse von Gewerbe und Handel einer Stadt besser, solche Schulen, wenn ein Bedürfnis zu ihrer Erhaltung vorliegt, in eigene Verwaltung zu nehmen, bzw. dieselben an eigene gewerbliche Schulen anzugliedern. Keine Stadt sollte es auch unterlassen, über Schulen, die von Korporationen und Privaten unterhalten werden, das Aufsichtsrecht auszuüben. Möge doch bald die Zeit kommen, in der überall dem gewerblichen Unterricht ebenso wie dem allgemeinbildenden die notwendige Pflege zu teil wird! Wohl der Stadt, die alle Einrichtungen zur Förderung ihres Handels und Gewerbes besitzt.

Im Leben der Völker fällt der Schule eine hochbedeutsame Aufgabe zu. Wenn sie diese recht erfüllen soll, muß sie mit den Anforderungen der Zeit im Einklange stehen. Da das Leben nicht still steht, sondern unaufhaltsam weiter drängt, ändert es auch die Bedingungen für die Vor- und Ausbildung des Einzelnen. Und je vielgestaltiger das Leben eines Volkes wird, desto größere Anforderungen werden an die Schule, welche diese Vor- und Ausbildung übernommen hat, gestellt und nicht nur an die allgemein bildende Schule, sondern auch an die gewerbliche.

Ein weites Feld der Tätigkeit auf dem Gebiete des gewerblichen Schulwesens öffnet sich den städtischen Gemeinwesen. Es ist der sorgfältigsten Bebauung wert. Auf dem ersten deutschen Städtetage zu Dresden sagte in seinem Vortrage über die sozialen Aufgaben der Städte Oberbürgermeister Adickes: „Wir brauchen eine erweiterte Volksbildung; im Gegensatz zu den höheren Kreisen ist das Volk von einem wahren Bildungshunger erfüllt, der üble Auswege nimmt, wenn er nicht in richtige Bahnen gelenkt wird."

Zu leicht ist man in günstigen Zeiten geneigt, den Wert der Volksbildung zu unterschätzen und zu glauben, daß eine weitere Hebung des Volkes nicht mehr not tut.

Wir wollen wünschen, daß alle maßgebenden Stellen einen weiteren Blick für die Zukunft haben und des Ausspruchs des hochverdienten Staatsmanns v. Miquel eingedenk handeln: „Kulturelle Aufgaben dürfen keinen Aufschub erleiden.“ Und in hohem Maße gilt dies vom gewerblichen Unterricht. Ohne ausreichende Geldmittel ist aber hier nichts getan. Die Millionen aus Stiftungen, mit denen ausländische Bildungsanstalten, insbesondere solche der Vereinigten Staaten Nordamerikas arbeiten, fehlen leider in Deutschland. Vermächtnisse erreichen bei uns in der Regel nur eine bescheidene Höhe, und das gewerbliche Schulwesen geht hierbei gewöhnlich leer aus. Es ist ein seltener Fall, daß die Unterhaltung der Handelshochschule zu Köln aus einer größeren Stiftung geschieht. Mögen doch noch recht zahlreiche solcher hochherzigen Gönner dem gewerblichen Unterricht Deutschlands erstehen!

Es ist unter den gegebenen Verhältnissen eine heilige Pflicht der deutschen Staaten und ihrer Gemeinwesen, insbesondere der Städte, die Bildungsarbeit im Interesse des deutschen Gewerbes und des deutschen Handels so viel wie irgend möglich auch ferner zu fördern. Jeder Deutsche, der es vermag, sollte hier helfend beispringen und an der Hebung seines Volkes zu noch größerer Leistungsfähigkeit sich beteiligen!

Heil der Arbeit! Träges Leben
Gibt uns kein erheiternd Los.
Nie wird rühmlich sich erheben,
Der die Hand legt in Schoß!
Mancher wird ins Elend fallen,
Der sich in die Zeit nicht schickt,
Und statt mut'gem Vorwärtswallen
Planlos aufs Vergangne blickt!

Der Vorsitzende gibt der Hoffnung Ausdruck, daß die Versammlung dem Vorstande Dank dafür wissen werde, daß es ihm gelungen sei, einen hervorragenden Fachmann für die Behandlung des wichtigen Themas gefunden zu haben. Der Referent sei mit geradezu phänomenalem Fleiße an die Bewältigung des umfangreichen Materials herangetreten und habe uns eine solche Fülle von wichtigem Material vorgetragen, daß es kaum möglich sein dürfte, dasselbe durch einmaliges Hören zu bewältigen. Ein jeder werde sich freuen, die Details nochmals im Druck zu erhalten, und er erkläre sich namens des Vorstandes gern bereit, auch das umfangreiche statistische Material[1]) mit abdrucken zu lassen.

An der nachfolgenden Erörterung beteiligen sich die Herren Oberbürgermeister Dr. Giese-Altona, Stadtverordneter Niepa-Kiel, Bürgermeister Schücking-Husum und Bürgermeister Rathje-Tondern.

Der Referent gibt zum Schluß seiner Freude darüber Ausdruck, daß die Versammlung in allen wesentlichen Punkten mit ihm einverstanden sei, insbesondere auch die Notwendigkeit der Pflichtschule anerkannt habe.

2.

Die **Fernhaltung ungeeigneter Schüler von den höheren Lehranstalten** bezweckt eine Verfügung, welche jüngst das Provinzial-Schulkollegium in Breslau erlassen hat. Sie lautet:

„Manche Erscheinungen berechtigen zu dem Schlusse, daß auch in der Provinz Schlesien bei der Aufnahme von Schülern in die untersten Klassen der höheren Lehranstalten bisweilen eine unzulässige Nachsicht bei der Prüfung im Deutschen geübt wird. Demgegenüber weisen wir die Herren Direktoren darauf hin, daß die vorgeschriebenen Grundsätze über die vor der Aufnahme in Sexta nachzuweisenden Kenntnisse und praktische Fertigkeiten im Deutschen mit Nachdruck zur Ausführung zu bringen sind, wobei jedoch Ausnahmen in solchen Fällen zu gestatten sind, in denen Aussicht vorhanden ist, daß die Schwächen der Schüler im Deutschen sich im Laufe des ersten Schuljahres ausgeglichen haben werden. Wenn die Vorbildung der Schüler, die den höheren Lehranstalten zugeführt werden sollen, öfter mangelhaft ist, so liegt keine Veranlassung vor, mildere Prüfungsforderungen zum stehenden Grundsatz werden zu lassen. Das Bedenken, daß strenger durchgeführte Aufnahmeprüfungen voraussichtlich einen Rückgang im Besuche einzelner An-

---

[1]) Das vom Referenten vorgelegte statistische Material wird von diesem noch ergänzt und daher erst später gedruckt und verteilt werden.

stalten zur Folge haben würden, darf nicht zu einer nachsichtigen Beurteilung der Prüfungsleistungen führen. Es würde vielmehr zur Gesundung unserer höheren Schulen beitragen, wenn diejenigen Schüler, die jetzt in zu großer Zahl ohne innere Berechtigung diesen Anstalten zuströmen, ihnen ferngehalten werden und auf den Volksschulen eine bescheidenere, aber ihren Verhältnissen entsprechende Ausbildung genössen." (Vossische Ztg. Nr. 341.)

3.

Über einen praktischen Fortschritt der Bemühungen um die **Verkürzung der Arbeitszeit in den höheren Schulen** wird uns geschrieben: Eine Nachricht, die jeden Freund der Jugend mit Freude erfüllen muß, kommt aus Württemberg zu uns. Die Ministerial-Abteilung für die höheren Schulen Württembergs hat die Arbeitszeit für alle drei Schularten ermäßigt, so daß sie wöchentlich für alle neun Klassen zusammen im Gymnasium 258 statt 266½ (mit der Zeit für Hausaufgaben 347 statt 374), im Realgymnasium 265 statt 280 (bzw. 347 statt 388), in der Oberrealschule 264 statt 280 (bzw. 347 statt 388) Stunden beträgt. Die gesamte neue Einrichtung, über die der württembergische „Staatsanzeiger" in Nr. 134 eingehender berichtet, soll mit dem Herbst d. J. in Kraft treten; jedoch sind schon für den laufenden Sommer bei den Klassen III (unserer Quarta) bis IX (Oberprima) wöchentlich zweistündige verbindliche Turnspiele im Freien neben den ordentlichen Turnstunden, und zwar unter Weglassung von Hausaufgaben für den betreffenden Nachmittag, eingeführt worden. Die Verminderung der Stundenzahlen ist in folgender Weise erreicht: Im Gymnasium hat der neunjährige Kurs im Lateinischen 74 statt 81, der sechsjährige Kurs im Griechischen 38 statt 40 Stunden erhalten; auch sind im Lateinischen die grammatisch-stilistischen Leistungen ermäßigt, im Griechischen die Übungen im Übersetzen ins Griechische aufgehoben, wodurch nach Ansicht der Behörde der eigentliche Zweck des altsprachlichen Unterrichts nicht wesentlich beeinträchtigt wird. Im Realgymnasium wird die Zahl der Lateinstunden in den unteren und mittleren Klassen von 73 auf 67 vermindert. Aus dem mathematischen Lehrstoff der mittleren Klassen des Realgymnasiums und der Oberrealschule werden diejenigen Teile ausgeschieden, die für den Betrieb der Mathematik in den oberen Klassen ohne besondere Bedeutung sind; die darstellende Geometrie in den Klassen VIII (Unterprima) und IX (Oberprima) wird für diejenigen Schüler, die sich nicht technischen Studien zuwenden, zum freiwilligen Fach; das geometrische Zeichnen wird in engere Verbindung mit dem geometrischen Unterricht gebracht. — Um eine sichere Grundlage für ihre Anordnungen zu gewinnen, hatte die Ministerialabteilung zunächst festzustellen gesucht, was als normales Höchstmaß der Forderungen an Unterrichtsstunden und häuslicher Schularbeit zusammen angesehen werden könne. Für die Schüler der Oberklassen wurden durchschnittlich 8 Stunden für den Schultag, also 48 Wochenstunden, als Höchstmaß angenommen, und das hierüber befragte königl. Medizinalkollegium stimmte unter der Voraussetzung zu, daß diese Zahl für die jüngeren Schüler entsprechend abgestuft werde. Berücksichtigt wurde dabei, daß in den Oberklassen der höheren Schulen freiwillige Fächer (Hebräisch, Englisch usw.) unter Billigung und Förderung der Schulleitung von einem erheblichen Teil der Schüler besucht werden. Ferner war der allgemein verbindliche Turnunterricht in Anschlag zu bringen. Es werden daher für freiwillige Fächer und Turnen 6 Wochenstunden im voraus berechnet. Als Höchstmaß für verbindliche Unterrichtsstunden und häusliche Schularbeit zusammen in den Oberklassen waren somit 42 Wochenstunden anzunehmen und diese nach unten zu ermäßigen, so daß Klasse V (Obertertia) 40, Klasse IV (Untertertia) und Klasse III (Quarta) 38, Klasse II (Quinta) und I (Sexta) 32 und 31 Wochenstunden erhielt. Als Höchstzahl wöchentlicher verbindlicher Unterrichtsstunden ohne Turnen wurden 30 festgesetzt, welche Zahl nur, wo Zeichenstunden darin begriffen sind, um 1 bis 2 erhöht, in den meisten mittleren und in den unteren Klassen aber nicht erreicht werden sollte. Auf dieser Grundlage ausgearbeitete Entwürfe von Lehrplänen gingen den Lehrerkollegien der Vollanstalten zur Begutachtung zu, und deren Äußerungen sind von der Ministerialabteilung, soweit tunlich, berücksichtigt worden.

Hat somit die württembergische Schulverwaltung den pädagogischen wie den medizinischen Fachmännern bei dieser wichtigen Reform allen wünschenswerten Einfluß gestattet, so beweist sie ihren freien, durch keinerlei Bureaukratismus beengten Blick auch darin, daß sie als Anlaß zu ihrem Vorgehen ausdrücklich die in Broschüren und in der Tagespresse, insbesondere aber in einer im Sommer 1904 an sie gerich-

teten, „mit zahlreichen und beachtenswerten Unterschriften versehenen Eingabe“ lautgewordene Klage bezeichnet, die Jugend der höheren Schulen sei „durch häusliche Schularbeiten so sehr in Anspruch genommen, daß dadurch, in Verbindung mit den Unterrichtsstunden, ihre körperliche Entwickelung und Gesundheit Not leide“. Den Veranstaltern der Eingabe ist, z. H. des Dr. med. Jäger in Schw.-Hall, außerdem bemerkt worden, daß auch zur Einhaltung der für die Hausarbeiten festgesetzten Zeiten im Schulbetriebe das Nötige geschehen wird. Das Vertrauen der Unterzeichner, die Behörde werde mit ihnen zusammenstehen in der Überzeugung: Salus juventutis salus reipublicae, hat also keine Enttäuschung erfahren; ein letzter bedeutsamer Schritt vorwärts ist in Württemberg unter den Auspizien des seitherigen Kultusministers v. Weizsäcker getan. Die gleichen Wünsche und Hoffnungen hegen nun aber viele auch nördlich der Mainlinie. Es besteht daher die Absicht, eine der württembergischen entsprechende Eingabe an die preußische Schulverwaltung zu richten. Vorläufige Zustimmungen nimmt Prof. Viëtor in Marburg (Universität) entgegen. (Vossische Zeitung Nr. 318.)

4.

Die **Universität Lausanne** zählt im Sommer 1906 1063 Studierende und 200 Hörer. Die theologische Fakultät zählt 16 Studierende, die juristische 245, die medizinische 462; die philosophische, Abteilung lettres 117, die Abteilung sciences 223. Die Zahl der waadtländischen Studierenden beträgt 142, diejenige der übrigen schweizerischen Kantone 112, die Zahl der ausländischen Studierenden beläuft sich auf 809. Deutschland ist dabei mit 209, Südamerika mit 3, Österreich-Ungarn mit 13, Bulgarien mit 48, Frankreich mit 12, England mit 7, Italien mit 13, Rußland mit 464, Türkei mit 20 beteiligt. (Vossische Zeitung Nr. 282.)

5.

Das **Studentenverzeichnis der Universität Bern** für das Sommersemester 1906 ist soeben erschienen. Die Universität Bern zählt 1585 immatrikulierte Studierende (darunter 486 weibliche) und 316 Hörer (darunter 178 weibliche). Von den immatrikulierten Studierenden entfallen 819 aufs Ausland, 766 auf die Schweiz. Auf das Deutsche Reich entfallen 117 immatrikulierte Studierende, auf Österreich-Ungarn 44, auf Rußland 614, darunter 402 weibliche [!]. Auf den Kanton Bern kommen 430 Studierende, Kanton Zürich 24, Luzern 25, Solothurn 27, Baselstadt 14, Schaffhausen 20, St. Gallen 25, Graubünden 30, Aargau 59, Thurgau 23, Tessin 14, Waadt 16, Neuenburg 16, Genf 7. Die evangelisch-theologische Fakultät zählt 25 immatrikulierte Studierende (darunter 1 Deutscher), die altkatholische Fakultät 9 (darunter 2 Deutsche, 1 Franzose), die juristische Fakultät 296 (darunter 4 Deutsche, 2 Österreicher, 14 Russen), die medizinische Fakultät 498 (darunter 8 Deutsche, 3 Österreicher, 372 Russen [unter letzteren 329 weibliche]), die veterinär-medizinische Fakultät 41 (darunter 1 Deutscher), die philosophische Fakultät 716 (darunter 101 Deutsche, 38 Österreicher, 224 Russen [unter letzteren 71 weibliche]). Die evangelische Fakultät zählt 24 Schweizer, die altkatholische 6, die juristische 268, die medizinische 109, die veterinär-medizinische 34, die philosophische 325.

(Vossische Zeitung Nr. 282.)

6.

Die **Berliner Universität** wird in diesem Sommerhalbjahre von 6569 Studierenden besucht gegen 5894 im Vorjahre und 7628 im letzten Winter. In diesem Semester immatrikuliert wurden 1767. Die theologische Fakultät zählt 286 Studierende (208 Preußen), die juristische 1888 (1493), die medizinische 970 (519), die philosophische 3425 (2557). Unter den 1493 Juristen aus Preußen sind 1254 Abiturienten von Gymnasien, 178 von Realgymnasien, 61 von Oberrealschulen; von den 519 preußischen Medizinern besitzen 458 Reifezeugnisse von Gymnasien, 61 von Realgymnasien; unter den 2557 Preußen der philosophischen Fakultät haben 1382 Gymnasien, 386 Realgymnasien, 245 Oberrealschulen durchgemacht, 544 sind ohne Reifezeugnis. Nach den Heimatsverhältnissen stammen von den 4777 preußischen Kommilitonen 2295 aus der Mark Brandenburg, 335 aus der Rheinprovinz, 322 aus Posen, 315 aus Schlesien, 240 aus Sachsen, 234 aus Pommern, 232 aus Westpreußen, 210 aus Hannover, 193 aus Hessen-Nassau, 157 aus Westfalen, 146 aus Ostpreußen, 95 aus Schleswig-Holstein, 3 aus Hohenzollern. Aus den übrigen

Reichsländern kamen 757, davon 127 aus Bayern, 89 aus dem Königreich Sachsen, 87 aus Württemberg, 62 aus Hamburg, 59 aus Baden, 50 aus Mecklenburg-Schwerin, 42 aus Braunschweig, 41 aus dem Großherzogtum Hessen, 31 aus Elsaß-Lothringen, 22 aus Anhalt, 18 aus dem Großherzogtum Sachsen, je 17 aus Oldenburg und aus Bremen, 16 aus Sachsen-Koburg-Gotha. Das europäische Ausland ist durch 891 Studierende vertreten. Darunter sind 472 Russen, 102 Österreicher, 55 Ungarn, 50 Schweizer, 37 Rumänen, 27 Großbritannier und Iren, 27 Bulgaren, 22 Serben, 18 Italiener, 16 Griechen, 14 Franzosen, je 9 Niederländer, Luxemburger und Spanier, 8 Schweden, 6 Türken, 4 Norweger, je 2 Dänen, Belgier und Portugiesen. Aus fremden Erdteilen sind 144 (108) Amerikaner, 33 aus Asien, 2 aus Australien, 1 aus Afrika. Neben den immatrikulierten Studenten sind noch 4989 zum Hören der Vorlesungen berechtigt, so daß sich eine Gesamtzahl von 11588 ergibt. Mit Erlaubnis des Rektors dürfen 800 (413 Männer und 387 Frauen) die Vorlesungen besuchen. Dazu kommen die Studierenden der anderen Berliner Hochschulen: Die Kaiser Wilhelm-Akademie für das militärärztliche Bildungswesen wird gegenwärtig von 350 Studierenden besucht, die Technische Hochschule von 2438, die Bergakademie von 204, die Landwirtschaftliche Hochschule von 587 zum einjährigen Dienst Berechtigten, die Tierärztliche Hochschule von 351 Studierenden, die Anstalten der Akademie der Künste von 349.

(Vossische Zeitung Nr. 277.)

7.

In der **siebenten Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege** wurde auf den Segen der „Waldschulen“ eingehend hingewiesen und dabei der auch für die höheren Schulen zutreffende ernste Umstand scharf betont, daß das Ermüden der Kinder in der zweiten Hälfte des Unterrichts immer bedenklicher wird.

Es folgte nunmehr der zweite Vortrag: „Der Stand der akademisch gebildeten Lehrer und die Hygiene.“ Das medizinische Referat erstattete Nervenarzt Dr. R. Wichmann, Bad Harzburg. Schon die Gymnasialzeit ist in vielfacher Beziehung geeignet, bei den zukünftigen Lehrern den Grund zu späteren Nervenerkrankungen zu legen. Hierzu trägt der gegenwärtige Studiengang und das akademische Leben auf der Universität noch in erhöhtem Maße bei. Redner verweist auf die Trinksitten der Studenten und die sexuellen Gefahren während des Studiums. Die Examina erhöhen die Gefahren nervöser Erkrankungen. Die lange Wartezeit, das Zwischenexamen machen in den ersten Jahren der Lehrtätigkeit die Existenz zu einer unsicheren, und die Furcht vor einer ungewissen Zukunft ist geeignet, Neurasthenie hervorzurufen. So sieht man denn auch viele höhere Lehrer in schwere Neurasthenie oder gar Geisteskrankheit verfallen. Aus den Statistiken Schröders und verschiedener Lebensversicherungsanstalten weist Redner die körperliche nnd geistige Gefährdung der höheren Lehrer zahlenmäßig nach. Für Sachsen ist festgestellt worden, daß die Fähigkeit zur Ausübung des höheren Lehramts im Durchschnitt mit dem 49. Lebensjahre erlischt; für Hessen wurde das 51., für Bayern das 52. Lebensjahr ermittelt. Ungünstiger als die höheren Lehrer verhalten sich nur die Ärzte und die Volksschullehrer auf dem Lande. Besonders gefährdet sind solche, die schon eine nervöse Veranlagung von vornherein besitzen. Von 50 Lehrern, die während des Examens an nervösen Beschwerden litten, waren nach längerer Zeit nur 9 ganz gesund; 36 waren an verschiedenen Nervenstörungen erkrankt, 5 an Hals- und Brustleiden. Eigentliche Berufskrankheiten, die nicht auch bei anderen Leuten beobachtet wurden, konnten bei den höheren Lehrern nicht festgestellt werden; man findet aber häufig Tuberkulose, Katarrhe der Luftwege, Herzbeschwerden, Verdauungsstörungen, insbesondere Nervenkrankheiten. Auch für die Lehrer sind die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zu kurz, ist die Zahl der Pflichtstunden zu groß und ebenso die Zahl der Schüler in den einzelnen Klassen. Auch ist Rücksicht zu nehmen auf die Aufeinanderfolge der einzelnen Unterrichtsfächer. Die Lieblingsfächer des Lehrers ermüden ihn weniger als andere. Infolgedessen ist ein geeigneter Wechsel notwendig. Zum Schluß fordert der Vortragende, daß die Schulhygiene für alle Kandidaten des höheren Schulamtes ein Fach des akademischen Studiums bilden soll.

(Vossische Zeitung Nr. 260.)

Das Thema wurde am nächsten Tage weiter erörtert, und zahlreiche Redner aus dem höheren wie aus dem Volksschullehrerstande, dgl. aus der Laienwelt ver-

traten oft ganz entgegengesetzte Standpunkte, namentlich in bezug auf die Hausarbeiten der Schüler. Prof. Dr. Griesbach wies an der Hand seiner sorgfältigen Tabellen darauf hin, daß der Schüler nicht den geringsten Nutzen vom Abiturientenexamen hat, und daß „ein fleißiger Student der Medizin, ein Telegraphist, ein Lokomotivführer nach zehnstündiger Arbeitszeit nicht einen so hohen Grad von Ermüdung aufwiesen wie Sekundaner und Primaner".

(Vossische Zeitung Nr. 262.)

8.

Bei einer Besprechung des deutsch-amerikanischen Studentenausschusses hatten wir vor einiger Zeit darauf hingewiesen, daß der beabsichtigte Zweck durch einen regen **Studentenaustausch** noch vollkommener erreicht werden könnte. Dabei war die Tatsache erwähnt worden, daß in den letzten Jahren weit mehr ausländische Studenten deutsche Universitäten aufsuchen, als deutsche ins Ausland gehen. Hierzu wird uns geschrieben: Die Zahl der deutschen Studenten, die englische, amerikanische und besonders auch französische Universitäten wenigstens auf ein Semester besuchen, ist erfreulicherweise in stetem Steigen begriffen. Im Zeitalter des Verkehrs vollzieht sich eben ein immer rascherer Austausch aller Güter und Gedanken. Die Träger großer, guter und neuer Gedanken sind aber die Männer der Wissenschaft und ihr junger Nachwuchs, die Studenten. So gehen alljährlich deutsche Studenten aller Fakultäten nach Paris, Mediziner besonders nach Lyon. Aber selbst eine kleinere Universität, wie das herrlich in den Alpen gelegene Grenoble, das bis vor etwa zehn Jahren kaum einmal eines Deutschen Fuß betreten hat, weist jetzt regelmäßig eine ansehnliche Zahl deutscher Studenten auf. In den letzten sieben Jahren, bis Ende 1904, sind dort 2, 17, 38, 60, 135, 153, 138 deutsche Studenten eingeschrieben gewesen, während in demselben Zeitraum die Zahlen aller anderen nichtfranzösischen Studenten 20, 27, 35, 24, 49, 70, 93 betragen haben. Dazu kommen dann noch in der Zeit vom 1. Juli bis zum 1. November die ausgezeichneten, ebenso lehrreichen wie unterhaltenden Ferienkurse, die von Studenten, Lehrern und Lehrerinnen, aber auch von Männern und Frauen aller Berufsklassen besucht werden, darunter waren 21, 80, 151, 175, 182, 206, 164 Deutsche. Die juristische Fakultät läßt ihr Vorlesungsverzeichnis in französischer und in deutscher Sprache erscheinen, und einer der Professoren, Herr Duquesne, hält sogar eine seiner Vorlesungen über römisches Recht in deutscher Sprache nach den in der deutschen Wissenschaft geltenden Gesichtspunkten. Am 9. Mai vorigen Jahres hat man für Schiller eine Erinnerungsfeier veranstaltet, bei welcher der tüchtige Kenner unserer Sprache und Dichtung, Herr Besson, eine wirkungsvolle Rede gehalten hat. Der von allen Deutschen aber am höchsten geschätzte Grenobler Gelehrte ist Herr Paul Morillot, der glänzende Vertreter der französischen Literaturgeschichte. Wenn dieser Mann von Geist, Urteil und Geschmack einmal auf einige Wochen nach Berlin käme, falls es sich nicht gleich auf ein ganzes Semester machen ließe, so würden Scharen seiner früheren Schüler ihm begeistert zujubeln und den schönen Vorträgen ihres einstigen Lehrers wiederum aufmerksam folgen. (Vossische Zeitung Nr. 256.)

9.

Als eine Erweiterung der Tätigkeit der Schulärzte fordert der Charlottenburger Schularzt Dr. Max Cohn in einem Aufsatz in der „Med. Reform" die **Unterweisung der Schuljugend in den Lehren der Gesundheitspflege.** Im Gegensatz zu dem Berliner Schulhygieniker Prof. Dr. med. Hartmann und vielen anderen, welche die Hygiene zu einem besonderen Unterrichtsfach erhoben wissen wollen, ist Dr. Max Cohn der Ansicht, daß man weder von den Lehrern die Erteilung dieses Unterrichts verlangen könne, noch, daß die Hygiene ein besonderer Lehrgegenstand zu sein brauche. „In der großen Mehrzahl der Kommunen ist für die Dienstanweisung der Schulärzte das Wiesbadener Muster gewählt. In diesem lautet ein uns hier interessierender Paragraph wie folgt: „Alle 14 Tage hält der Schularzt an einem mit dem Schulleiter verabredeten Tage in der Schule Sprechstunden ab. Die erste Hälfte der Sprechstunde dient zu einem je 10 bis 15 Minuten dauernden Besuche von zwei bis fünf Klassen während des Unterrichts. Jede Klasse soll, wenn möglich, zweimal während eines Halbjahres besucht werden. Dabei werden sämtliche Kinder einer näheren Revision unterzogen; bei besonderen zu sofortiger Besprechung geeigneten Beobachtungen wird vom Lehrer Auskunft gefordert und ihm solche auf Verlangen

erteilt. Gleichzeitig dienen diese Besuche auch zur Revision der Schullokalitäten und deren Einrichtung sowie zur Kontrolle über Ventilation, Heizung, körperliche Haltung der Schulkinder usw." Praktische Erfahrungen haben uns nun gelehrt, daß sich das vorstehend Verlangte durch diese Art der Klassenbesuche kaum erreichen läßt: die hygienischen Verhältnisse der einzelnen Schullokalitäten kennt der Schularzt bald ganz genau, die körperliche Untersuchung erfolgt zweckentsprechender in alljährlich vorzunehmenden Kontrolluntersuchungen; einzelne schnell zu erledigende auffällige Dinge, Fragen der Lehrer usw., erfordern meist nur wenige Minuten. Dagegen könnten nun bei jedem derartigen Besuche 10 bis 15 Minuten darauf verwandt werden, den Kindern nach der Altersstufe verschieden zu haltende, ganz kurze und verständliche Anweisungen aus dem Gebiete der Gesundheitspflege zu geben. Es müßten dabei im Laufe der Jahre im wesentlichen die folgenden Themata abgehalten werden: Zahn- und Mundpflege; Reinigung der Hände (vor dem Essen und nach Benutzung des Abortes) und Sauberkeit im allgemeinen (Auswurfentleerung, Trinkgefäße usw.); Körperpflege, Baden und Schwimmen; Kleidung, Körperhaltung; Erholungszeit und Schlaf; Bewegungsspiele und Sport; Alkohol und andere Genußmittel. In den oberen Klassen müßte dann in angemessener Weise die sexuelle Hygiene besprochen werden." Den Lehrern soll nun nicht etwa in hygienischen Dingen eine passive Rolle zuerkannt werden; sie müßten durchweg eine gründliche hygienische Ausbildung erhalten. Diese könnten sie vervollkommnen und auf der Höhe erhalten, indem sie den Vorträgen der Schulärzte beiwohnen. Ihre Hauptaufgabe würde es dann sein, neben dem steten Hinweis auf hygienische Dinge während der einzelnen Unterrichtsstunden sich durch Fragen zu orientieren, ob die ärztlichen Ausführungen verstanden worden sind und wie dieselben befolgt worden, und damit gewissermaßen die Vorträge der Ärzte gelegentlich zu repetieren. Auch auf die Mitwirkung der Eltern soll nicht verzichtet werden. Der erfahrene Schularzt finde bei den Einschulungsuntersuchungen, denen gewöhnlich der Vater oder die Mutter beiwohne, Gelegenheit, diese oder jene hygienische Mahnung den Eltern ans Herz zu legen. Vor allem solle man die schon längst von den Pädagogen und von vielen Eltern geforderten „Elternabende" einrichten, bei denen neben dem Pädagogen der Schularzt zum Wort kommen könne mit Vorträgen über Beleuchtung, Heizung, Ventilation, Ernährung, Verhalten bei ansteckenden Krankheiten, gewerbliche und sonstige Nebenbeschäftigung und so fort, unter Berücksichtigung der sozialen Verhältnisse des jeweiligen Zuhörerkreises.

(Vossische Zeitung Nr. 269.)

10.

Das Urteil des Schuldirektors Mr. Lauth aus Natal über Pariser, Londoner und Berliner Schulen scheint allgemein in der deutschen Lehrerwelt überrascht zu haben. Ich wurde nicht überrascht, denn ich hatte bereits im Jahre 1903 aus dem Munde eines hervorragenden englischen Schulmannes, des Herrn William H. Winch, welcher Frankfurter, Leipziger, Berliner und Hamburger Schulen besuchte, ganz ähnliche, ja noch schärfere Urteile über unsere deutsche Art des Schulhaltens gehört. Ganz unbegreiflich war diesem Herrn der fast ausschließlich mündliche Unterricht, und mit dem durch keine Gewohnheit geschwächten Blick des forschenden Ausländers entdeckte er sofort dessen große Schwächen. „Schalten Sie den Lehrer aus", sagte er mir, „und Sie werden sofort sehen, wie gering das sichere selbständige Wissen und Können der deutschen Schüler ist. Die deutschen Lehrer wissen gar nicht, wie viel sie den Kindern durch ihre Fragen suggerieren." Ein Lieblingswunsch von ihm war es deshalb, sobald er eine besonders glänzende Lektion gehört hatte, ein Stück desselben als schriftliche Aufgabe gegeben zu sehen. Schon das Benehmen der Kinder erregte dann sein höchstes Erstaunen: Unruhe, Zögerung mit dem Beginn, Abgucken, ja Lockerung der Disziplin, die vorher so glänzend erschienen war. Die Ergebnisse erst recht zeigten einen geradezu unglaublichen Abfall gegenüber den mündlichen „Leistungen". „Sehen Sie", sagte er dann, „die deutschen Kinder sind nicht an stilles, selbständiges Arbeiten gewöhnt. Bei uns ist es umgekehrt: tiefe, feierliche Stille, sichtliche ernstliche Anstrengung jedes Kindes bei schriftlichen Arbeiten, aber viel Unsicherheit und sprachliche Unbeholfenheit beim mündlichen Unterricht." Vor die Wahl gestellt, erklärte er unumwunden, daß er die englische Art des Schulhaltens vorziehe; sie erziele zwar weniger Wissen, aber größere geistige Selbständigkeit. Den Hauptgrund für den fast ausschließlich mündlichen Unterricht erblickte er in den häufigen Schulrevisionen. Auch in England führe man sie jetzt ein, und sofort zeige sich auch

dort dasselbe Übel: das Drauflosfragen und Drauflosantworten; das Einpauken und Aufsagen. Dieses Geständnis und Bekenntnis mußte ich um so höher werten, als der Herr nicht weniger als 1800 Londoner Lehrer unter seiner Aufsicht hat und er selbst ein hoher Schulbeamter ist. Aber er bleibt dabei: Jede Schulrevision, die nicht die selbständige Leistung des einzelnen Schülers feststellen kann, schadet mehr, als sie nützt. Durch mündliche Klassen- und Massenprüfungen läßt sie sich aber nie feststellen.

Mag man dieses englische Urteil für einseitig halten: sicher ist, daß wir in den beiden letzten Jahrzehnten in rapidem Tempo von der soliden alten, wenn auch ein wenig pedantischen und enghorizontigen Unterrichtsweise unserer unmittelbaren Vorgänger abgefallen und zum Paradeunterricht übergegangen sind. Der Stolz unserer Väter war die Katechese, das katechetische Lehrverfahren. Gewiß, es wurde dabei viel mit leeren Löffeln gefüttert; aber es wurde auf geistige Diätetik gehalten. Es wurde gearbeitet, geistig gearbeitet, gedacht und denken gelehrt. Und — in „der alten Schule“ wurde viel geschrieben, viel still gearbeitet. Auch viel gelesen — weniger, viel weniger gelehrt!

Heute? Die Frageform, ach, so vieler Revisoren besagt alles! „Was weißt Du von ...?“ „Sprich Dich aus über ...!“ „Welches waren die Folgen von ...?“ Massenmörderische Fragen, die obendrein in „zusammenhängender Rede“ beantwortet werden sollen! Selbst ein Erwachsener, der sie zum erstenmal hört, erschrickt davor und wird sich in seltenen Fällen an ihre sofortige Beantwortung in „zusammenhängender Rede“ und „in gutem Deutsch“ getrauen. Aber das Kind soll daran, muß daran, und dem Lehrer, der nicht einen ungnädigen Herrn riskieren will, bleibt nichts übrig, als zu drillen, zu pauken, zu nudeln. Immer drauf, immer zu, damit das Kind etwas „von sich geben“ kann! Der — nein, hoffentlich nicht alle, aber gar zu viele Revisoren betrachten den Kopf des Kindes als ein Warenmagazin. Sie kommen in die Schule, nehmen den Lieferungsschein, wollte sagen: den Stoff- und Lehrplan, und wiegen und messen nun nach. Sollte lagern = 3 Ztr. Geschichte. O weh! es sind nur $2^1/_2$ oder gar nur 2! 2 Ztr. Geographie. O weh! kaum die Hälfte, und diese in Unordnung! Fazit: Klasse schlecht, Lehrer schlecht, alles schlecht; ein Jammer! — Einen Revisionsmodus ausfindig zu machen, bei dem sich die Denk- und Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes feststellen ließe, scheint noch wenigen ein Gegenstand des Nachdenkens geworden zu sein. Und wir alle, wir Lehrer, sind von dieser Auffassung so angesteckt, so korrumpiert, möchte ich sagen, daß wir gar nicht mehr den Mut haben, die Kinder ruhig schriftlich und selbständig arbeiten zu lassen. Wenn wir selbst nicht mitarbeiten, nicht reden und fortwährend eingreifen, erscheinen wir uns als Faulenzer! Die Verwechselung des Lehrers mit dem Holzhauer — wenn der Kerl keinen Lärm macht, dann tut er nichts — ist auch uns in Fleisch und Blut übergegangen. Wir haben uns in einer ganz einseitigen Unterrichtsweise, im Parade- und Maulheldentum, festgerannt. Daß uns Ausländer hier zur Besinnung rufen, ist ein großer Segen. Ausländer — nicht bloß Engländer, auch Franzosen — haben mit scharfem Auge unsere Schwäche erkannt. Auf des Engländers Werk, das in Deutschland viel zu wenig Beachtung gefunden hat, mache ich deshalb zum Schluß nachdrücklich aufmerksam. Es ist betitelt: Notes an German Schools with Special relation to curriculum and Methods of Teaching by William W. Winch, Longmans and Co., 39 Paternoster Row, London 1904. Preis etwa 4,50 Mk. (Ev. Volksschule Nr. 50.)

[Die Schilderung des Engländers enthält trotz ihrer Übertreibungen einen sehr berechtigten Kern. Denn in der Tat hat der Schulunterricht bei uns immer mehr den Zweck, auf die „Versetzungsprüfungen“ und die Revisionen vorzubereiten; dieser Übelstand hat sich immer mehr verschärft und wird sich noch weiter verschärfen.]

11.

Auch die „Vossische Zeitung“ (Nr. 241) hält es für nötig, der **Haftpflicht der Lehrer** einen besonderen Leitartikel zu widmen, den natürlich ein Jurist verfaßt hat. Der Verfasser gibt zu: „Allerdings ist eine formelle [?] Verschärfung insofern vorhanden, als dem Lehrer früher vom Geschädigten ein Verschulden, eine Vernachlässigung seiner Aufsichtspflicht nachgewiesen werden mußte, während heute der Lehrer nachzuweisen hat, daß er seiner Aufsichtspflicht genügt hat oder daß der Schaden auch bei gehöriger Aufsichtsführung entstanden wäre.“

Nun, das genügt doch! Der Verfasser weist auch darauf hin, daß das Kammergericht bereits unsinnige Ersatzklagen abgewiesen hat. Es kommt aber eben darauf an, daß die moderne Justiz (ob mit oder ohne Willen, ist einerlei) die Ersatzklagen eben durch die unglückliche Fassung der Haftpflichtsparagraphen systematisch provoziert, daß also kein Lehrer davor sicher ist, bei jeder Gelegenheit in Ersatzprozesse verwickelt zu werden und selbst im glücklichsten Falle Kosten und Ärger in Hülle und Fülle zu haben. Wir können also die Kollegen nur immer wieder aufs dringendste zur Vorsicht mahnen.

Mit wie verschiedenem Maße in anderen Ländern gemessen wird, bezeugt ein Bericht, den ich zufällig in einem Schweizer Blatte las. Bei Gelegenheit eines Schulausfluges wird auf einem Spiritusapparat Suppe gekocht; ein Schüler will aus der Flasche noch Spiritus zugießen, sie fängt Feuer und explodiert, und zwei Knaben werden leicht, einer schwer verletzt. Den Eltern ist es nicht eingefallen, den Lehrer „dranzukriegen". Glückliche Schweiz, in der man unsere Errungenschaften des neuesten Gesetzbuches nicht kennt!

12.

Besuchsziffer der Technischen Hochschule in Hannover. Im letzten Wintersemester war die Technische Hochschule nach den endgültigen Feststellungen besucht von 1048 Studierenden, 161 Hörern, 136 Gastteilnehmern und 49 Damen. Die Gesamtzahl der Eingeschriebenen betrug also 1394. Auf die einzelnen Fachgebiete entfielen: Architektur 148 Studierende, 66 Hörer; Bauingenieurwesen 378 Studierende, 17 Hörer; Maschineningenieurwesen 349 Studierende, 48 Hörer; Chemie 75 Studierende, 29 Hörer; Elektrotechnik 92 Studierende, 12 Hörer; allgemeine Wissenschaften 6 Studierende, 1 Hörer. Im gegenwärtigen Sommersemester zählt der Lehrkörper 104 Dozenten und Assistenten, ferner sind vorhanden 7 Verwaltungsbeamte und 26 Unterbeamte. Die Zahl der Studierenden in diesem Semester beträgt nach den vorläufigen Feststellungen 928 (in den Jahren 1905 bis 1898 war die Zahl: 1117, 1120, 1253, 1202, 1112, 1140, 990, 906). Danach ist die Zahl der Studierenden zum ersten Male seit acht Jahren wieder unter 1000 gesunken und wieder auf dem Stand des Jahres 1898 angelangt. Hörer sind vorhanden 155 (im vorigen Jahre 203); die Gesamtzahl der zum Unterricht zugelassenen Personen beträgt 1175 (1367). Von der Zahl der Studierenden entfallen auf das Gebiet der Architektur 151 (157), des Bauingenieurwesens 343 (360), des Maschineningenieurwesens 291 (397), der Chemie 68 (72), der Elektrotechnik 69 (117), der allgemeinen Wissenschaften 6 (14). Die Hörer verteilen sich wie folgt: Architektur 63 (69), Bauingenieurwesen 22 (29), Maschineningenieurwesen 36 (59), Chemie 23 (19), Elektrotechnik 10 (24), allgemeine Wissenschaften 1 (3). Der Vorbildung nach besitzen das Reifezeugnis von Gymnasien 348 Studierende, von Realgymnasien 245, von Oberrealschulen 191, von bayerischen Industrieschulen 0, der Königl. Sächsischen Gewerbeakademie in Chemnitz 3, von außerdeutschen Schulen 62; das Zeugnis der Reife für Prima von Gymnasien besitzen 24 Studierende, von Realgymnasien 29, von Oberrealschulen 21, das Reifezeugnis von siebenklassigen höheren Schulen 3, durch Verfügung des Ministers zugelassen sind 2. Über die Heimatsverhältnisse der Studierenden und Hörer ist zu bemerken: Es stammen aus Ostpreußen 6, Westpreußen 3, Brandenburg 19, Pommern 9, Posen 7, Schlesien 16, Sachsen 63, Schleswig-Holstein 28, Hannover 366, Westfalen 106, Hessen-Nassau 68, Rheinprovinz 97, zusammen aus Preußen 788. Aus den übrigen deutschen Bundesstaaten stammen 201 Studierende und Hörer, und zwar aus Anhalt 8, Baden 11, Bayern 5, Braunschweig 12, Bremen 10, Elsaß-Lothringen 11, Hamburg 29, Hessen 7, Lippe 9, Lübeck 5, Mecklenburg-Schwerin 20, Mecklenburg-Strelitz 5, Oldenburg 24, Reuß ä. L. 1, Reuß j. L. 5, Sachsen 10, Sachsen-Weimar-Eisenach 6, Sachsen-Altenburg 5, Sachsen-Coburg-Gotha 3, Sachsen-Meiningen 10, Schaumburg-Lippe 3, Schwarzburg-Rudolstadt 1, Schwarzburg-Sondershausen 0, Waldeck 1. Aus dem Deutschen Reiche stammen somit 989 Studierende und Hörer. Ausländer sind 84. Davon stammen aus Belgien 1, Bulgarien 1, Dänemark 1, Frankreich 2, Griechenland 2, Großbritannien und Irland 1, Italien 1, Luxemburg 4, Niederlande 9, Norwegen 20, Österreich-Ungarn 5, Portugal 0, Rumänien 2, Rußland 18, Finnland 3, Schweden 2, Schweiz 0, Serbien 1, Spanien 2, Amerika 9. (Hannov. Courier Nr. 26240.)

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv“[1]).

Eingegangen vom 20. August bis 19. September 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
Ackermann	Der Schulgarten der Wilhelm-Ernst-Schule in Eisenach	Rud. Bechtold u. Comp., Wiesbaden.
	Annual Reports of the Department of the Interior 1904. Vol. 1	Government Printing Office, Washington.
Baltzer	Ehrgefühl und Ehrgeiz in der Mädchenerziehung	Buchhandl. d. Waisenhauses, Halle a. S.
Bellermann	Inwiefern fördert der altsprachliche Unterricht ein tieferes Verständnis der modernen Literatur	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Böcking	Die Zähne und ihre Pflege	Fr. Zillessen, Berlin.
Brettschneider	Geschichtliches Hilfsbuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Teil I bis III	Buchhandl. d. Waisenhauses, Halle a. S.
Clericus	Die Pflege der Kinderstimme	Chr. Fr. Vieweg, Gr.-Lichterfelde-W.
Eichert	Schulwörterbuch zu den Kommentarien des Cajus Julius Caesar über den Gallischen Krieg	J. U. Kerns Verlag, Breslau.
*Engel	Geschichte der deutschen Literatur	G. Freytag, Leipzig.
Fischer	Kleine deutsche Grammatik	Heinr. Stephanus, Trier.
Fischer-Geistbeck	Erdkunde für höhere Schulen. 1. bis 6. Teil	R. Oldenbourg, Berlin.
Fuchs	Die Großstadt und ihr Verkehr	Mart. Warneck, Berlin.
	*Ganghofer, Ludwig, Gesammelte Schriften. Lief. 17 bis 23	Ad. Bonz u. Co., Stuttgart.
Götting	Leitfaden der Physik	Otto Salle, Berlin W. 30.
Hoepfner	Kaiser und Reich	Paul Deter, Quedlinburg.
Isolani	Männer des Erfolgs. Thomas A. Edison	Carl Ulshöfer, Stuttgart.
Krapf	Materialien für den genetischen Religionsunterricht. Band I u. II	Bleyl u. Kaemmerer, Dresden.
Kukula-Martinak	Der Kanon der altsprachlichen Lektüre	B. G. Teubner, Leipzig.
Martin-Thiergen	Französischer Sprachführer	E. Haberland, Leipzig-R.
Martin-Seeberg	Die weiblichen Bildungsbedürfnisse der Gegenwart	Trowitzsch u. Sohn, Berlin.
	*Meyers Großes Konversations-Lexikon. Band XIV	Bibliographisches Institut, Leipzig.
Michaelis	Welche Grenzen müssen bei einer freieren Gestaltung des Lehrplans für die oberen Klassen des Gymnasiums innegehalten werden?	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Nitsche	Sammlung erklärter Sprichwörter usw.	" " "
	Philosophische Bibliothek. Band 37: Immanuel Kants Kritik der reinen Vernunft	" " "
	Sammlung Göschen. Band 40: Deutsche Poetik von Prof. Borinski; Band 45: Römische Altertumskunde von Dr. Bloch	G. J. Göschensche Verlagsh., Leipzig.
	Schriftstellerbibliothek Nr. 7, Nachschlagebuch für Übersetzer	Federverlag (Dr. Max Hirschfeld), Berlin W.
Schröder	Turnspiele	Julius Klinkhardt, Leipzig.
Schulze-Pahl	Mathematische Aufgaben. Ausgabe für Gymnasien. II. Teil	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
	Second Annual Report of the Henry Phipps Institute	Henry Phipps Institute, Philadelphia.
	Sprichwörterbuch. 12. Lieferung, von Freiherr von Lipperheide	Expedition des Sprichwörterbuches, Berlin W. 35.
Stieglitz	Heimatkunde	Jos. Köselsche Buchhandlung, Kempten.
Stößner	Beiträge zur experimentellen Didaktik	Julius Klinkhardt, Leipzig.
Thrändorf-Meltzer	Kirchengeschichtliches Lesebuch	Bleyl u. Kaemmerer (Inh. O. Schambach), Dresden.
" "	Religionsunterricht. Band II: Die Geschichte Israels von Moses bis Elias	Bleyl u. Kaemmerer (Inh. O. Schambach), Dresden.
Weise	Deutsche Sprach- und Stillehre	B. G. Teubner, Leipzig.
Westphal	Das evangelische Kirchenlied	Dürrsche Buchhandlung, Leipzig.
Will	Formenkunde für Volks- und Mittelschulen	Bleyl u. Kaemmerer (Inh. O. Schambach), Dresden.
"	Pickels Geometrie der Volksschule. Teil II: Formenlehre	Bleyl u. Kaemmerer (Inh. O. Schambach), Dresden.
	Zeitschrift für das Realschulwesen. XXXI. Jahrgang, 9. Heft	Alfred Hölder, Wien.
Zillig	Plan zur Reform der Lehrerbildung	Stahelsche Verlagsanstalt, Würzburg.

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

* Diese Bücher sind bereits vergeben.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. L. Freytag in Berlin.
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 11.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

1. Chamberlains Kant[1]).

Von **Alex. Wernicke** in Braunschweig.

„Die größte Angelegenheit des Menschen ist, zu wissen, was man sein muß, um ein Mensch zu sein."

Dieser Angelegenheit hat Kant sein Leben gewidmet: allen künstlichen Systemen der Philosophen setzt er das natürliche System der Philosophie entgegen, welches der Eigenart des Menschengeistes entspricht.

So hat es Goethe aufgefaßt; er bezeichnet Kants gesamte Arbeit als den Versuch, „die wichtigen Angelegenheiten des höheren Wissens und des sittlichen Handelns fester, als bisher geschehen, zu begründen, ein strengeres, in sich mehr zusammenhängendes, aus den Tiefen der Menschheit entwickeltes Urteil zu verlangen".

Im Rahmen dieser Auffassung will Chamberlain in seinem neuen Werke für Kant in weiteren Kreisen Verständnis erwecken, damit er dann selbst zu ihnen spreche. So sagt er am Schluß des Werkes zu seinen Lesern (S. 765): „Habe ich Ihnen Liebe und Vertrauen eingeflößt, haben Sie erkannt, wie schlicht und zugänglich der große Denker ist, ist es mir gelungen, Ihnen den unstillbaren Wunsch nach Kants Nähe ins Herz zu legen, so daß Sie sich nicht mehr mit Phrasen und Stichworten und auch nicht mit der historischen Totenbeschau unserer Handbücher begnügen können, sondern sich sehnen, ihm Auge ins Auge zu blicken, sein Denken in sich aufzunehmen, wie das Denken eines unvergleichlichen Freundes, sein Wollen für Ihr Wollen als Richtschnur zu gebrauchen: dann habe ich nicht umsonst gesprochen."

Chamberlain will Kants intellektuelle Persönlichkeit bestimmen und sie lebendig werden lassen, damit sie in der Gegenwart für die Zukunft weiter wirke und zwar durch Ausgestaltung einer Weltanschauung, in welcher das religiös-ethische Leben aller Gebildeten wurzeln kann.

Mit der Überzeugung, daß Kant nicht ein Genius der Vergangenheit, sondern der religiös-ethische Genius der Zukunft ist, steht Chamberlain nicht allein. Das Besondere seines Werkes besteht darin, daß er Kant durch Vergleichung mit anderen Großen in seiner Eigenart bestimmt und dabei nach und nach die Bausteine des Kantischen Systems gewinnt, um sie schließlich zur Einheit zu verbinden. Demgemäß sagt Chamberlain (S. 11): „Wer Immanuel Kants Philosophie kennen lernen will, pflegt sich tollkühn in das Studium des schwierigsten Werkes der Weltliteratur, in das der Kritik der reinen Vernunft, zu stürzen; die meisten sind

---

[1]) Immanuel Kant, Die Persönlichkeit als Einführung in das Werk. München, 1905. Fr. Bruckmann. XI u. 786 S., gr. 8°. Preis geb. 12 Mk.

aber bald entmutigt und begnügen sich schließlich damit, das Kapitel „Kant" in einem philosophischen Geschichtswerke zu lesen. Ich fordere Sie auf, mit mir einen anderen Weg einzuschlagen. Ich fordere Sie auf, ehe Sie sich in das Studium von Kants einzelnen Schriften vertiefen und ehe Sie den seltenen Mann in diese oder jene historische Konstruktion einreihen, die wesentlichen und ihn von allen anderen Denkern unterscheidenden Merkmale seines Gedankenlebens und somit auch seines Lebenswerkes kennen zu lernen. Und zwar habe ich weniger die äußeren Schicksale dieser Persönlichkeit im Sinne, als ihre geistige Anlage, möglichst abgelöst aus ihrer zufälligen Bedingtheit in Zeit und Raum. Geschichte macht leicht blind für das Ewige."

„Auf welche Weise kann eine derartige Aufgabe gelöst werden? Meines Erachtens gibt es nur einen einzigen Weg: den des Vergleiches. Nous ne pouvons acquérir de connaissances que par la voie de la comparaison, sagt Buffon, der große Kenner der Natur" (S. 13).

„Aus Gründen, die sich nach und nach zeigen und — ich wage es bestimmt zu hoffen — bewähren werden, habe ich für unser Vergleichungswerk folgende fünf Männer gewählt: Goethe, Leonardo da Vinci, René Descartes, Giordano Bruno, Plato. Jedem dieser Männer will ich einen Vortrag widmen, und zwar nicht mit dem Zwecke, seine Weltanschauung lückenlos darzulegen, sondern seine Art zu schauen, zu analysieren und sie derjenigen Kants gegenüberzustellen. Von Kant wird natürlich von Anfang an die Rede sein; ein sechster Vortrag soll ihm aber ganz allein gehören, indem die Ergebnisse der früheren Vorträge zu diesem Behufe verwertet und weiter ausgebaut werden" (S. 17).

Über die Form seines Werkes bemerkt Chamberlain (S. 8): „Ursprünglich handelte es sich um schnell hingeworfene Vorträge, einem engsten Kreise zugedacht; auch bei der genaueren Ausarbeitung ist trotz des bedeutend angewachsenen Umfanges dieser Charakter der ungezwungenen, lebendigen Rede beibehalten worden. Die Vorträge waren für Freunde bestimmt und richten sich auch jetzt, wo sie einer weiteren Verbreitung entgegengehen, nur an befreundete Geister. Ein Laie redet zu Laien. Er will weniger belehren als den Weg zur Belehrung weisen. Er will anregen, aufrütteln, Begeisterung einflößen; er will Richtungen aufdecken, Klarheit vorbereiten, Vertrauen in die eigene Kraft schenken. Sobald der Leser in das Anziehungsbereich des Meistergeistes gelangt ist, bedarf er dieser Freundeshand nicht mehr; auf dem Wege bis dahin möge er sie nicht verschmähen."

Chamberlains Buch zerfällt in sechs Vorträge, deren jeder dem Vergleiche mit einem unserer Geistesheroen, der Bestimmung und Veranschaulichung eines wichtigen Begriffspaares und der Darstellung einer besonderen, damit im engen Zusammenhange stehenden Frage gewidmet ist.

Das Bild der ganzen Untersuchung ist demgemäß folgendes:

I. **Goethe** (Idee und Erfahrung). Mit einem Exkurs über die Metamorphosenlehre.

II. **Leonardo** (Begriff und Anschauung). Mit einem Exkurs über physikalische Optik und Farbenlehre.

III. Descartes (Verstand und Sinnlichkeit). Mit einem Exkurs über die analytische Geometrie.
IV. Bruno (Kritik und Dogmatismus). Mit einem Exkurs über die Geschichte der Philosophie.
V. Plato (Wissen und Wähnen). Mit einem Exkurs über das Wesen des Lebens.
VI. Kant (Wissenschaft und Religion). Mit einem Exkurs über das Ding an sich.

Während die ersten vier Vorträge alles Einzelne feststellen und dessen Zusammenschluß vorbereiten, zeigt der fünfte in Plato einen Kant durchaus verwandten Denker. Zwischen beide hätte nochmals Descartes gestellt werden können, freilich nicht der Descartes in landläufiger Auffassung, sondern der jugendliche Denker, der in seinen „Regulae ad directionem ingenii“ fast genau das Problem der Kritik der reinen Vernunft aufstellte[1]).

Platos Philosophie verhält sich zur Philosophie Kants wie ein großzügiger Entwurf zu einer bis ins einzelne gestalteten Ausführung, und darum führt der fünfte Vortrag sachgemäß zu dem sechsten, in welchem dann die ganze intellektuelle Persönlichkeit Kants dargestellt erscheint.

Dieses Verhältnis von Plato zu Kant wird nun freilich nicht allgemein anerkannt, da es trotz der Arbeiten von Cohen und Natorp noch eine offene Frage ist, inwieweit die Bildersprache Platos auf Dichtung und inwieweit sie auf anschaulich-logisches Erkennen hinweist. Kant selbst hat bekanntlich bei aller Anerkennung Platos auf dem Gebiete der praktischen Philosophie ihn für deren theoretisches Gebiet als den Vater aller Mystik bezeichnet, freilich auch hinzugefügt, daß „die hohe Sprache, deren er sich in diesem Felde bediente, einer milderen und der Natur der Dinge angemessenen Auslegung ganz wohl fähig ist“. (Kritik der reinen Vernunft, Von den Ideen überhaupt.)

Mit einer solchen Auslegung haben Cohen und Natorp Ernst gemacht, und Chamberlain folgt ihnen.

„Kant und Plato treffen nicht bloß in dem Ergebnis ihres Denkens zusammen, sondern was sie beide zur Erforschung des Menschengeistes aufruft, das Ziel, auf das sie zustreben, ist für beide genau dasselbe; nicht die Befriedigung spekulativer Neugier, nicht die Lösung abstrakter Fachfragen hat den einen aus der Dichtkunst und den anderen aus der Mathematik in die Philosophie hineingetrieben, sondern, was sie ganz erfüllt, ist ein moralisches und praktisches Ziel.“ (S. 417.)

Im Dienste dieses Zieles steht bei beiden alle Spekulation, und darum muß man insbesondere auch Kants theoretische und praktische Philosophie als ein Ganzes auffassen.

Für dieses ist die Form, in welcher Kant selbst seine Überlegungen dargestellt hat, durchaus wesentlich; „bei Kant ist die Form der Gedanke“ (S. 577).

Wie sich auf dem Gebiete der Organismen das natürliche System zu irgend einem künstlichen Systeme, z. B. dem von Linné, verhält, so

[1]) Vgl. dazu Natorp, Descartes Erkenntnistheorie, eine Studie zur Vorgeschichte des Kriticismus, 1882.

steht Kants System allen anderen Systemen gegenüber, insofern es der Eigenart des Menschengeistes nach Form und Inhalt entspricht.

„Notwendigkeit“ und „Freiheit“ bezeichnen die beiden ewig getrennten Pole, um welche das geistige Leben des Menschen kreist, und ihnen entspricht der Unterschied von „Wissenschaft“ und „Religion“. Es ist eine Täuschung, wenn wir vermeinen, wir vermöchten uns Freiheit vorzustellen, wenn nicht Natur gleichsam den Hintergrund bildete, von dem sie sich abhebt, oder daß Natur mit ihrem Grundgesetz der Ursache und Wirkung einen Sinn besäße, wenn nicht die persönliche Erfahrung der Freiheit uns lehrte, diesen Gedanken der Kausalität zu denken. Diese Einheit des Zweierlei ist aber keine logische Einheit; sie ist nicht die Zurückführung von Natur und Freiheit, von Wissenschaft und Religion auf einen und denselben Gedanken; mit anderen Worten, sie ist nicht die erkünstelte, vernünftelte Einheit der Monisten, sondern sie ist organische Einheit, das heißt . . . eine Einheit, deren Wesen es ist, Vielheit zu sein. (S. 557.)

Diese Einheit wurzelt in unserem Ich, insofern es Vernunft ist, und verzweigt sich zu einer, im Ich gegründeten, dessen ganze Welt umfassenden Erfahrung.

Dafür ergibt sich folgendes Schema (S. 559):

Ich (als Träger aller Erfahrung)

Wissenschaft . . . . Religion
Natur . . . . Freiheit
Erkenntnis . . . . Persönlichkeit
Gesetze . . . . Gebot
Theoretische Vernunft . . . . . Praktische Vernunft

Ich (als Vernunft)

„Jeder einzelne Ausdruck ist dem gegenüberstehenden auf derselben Höhe genau entsprechend, gleichwertig und entgegengesetzt; die Divergenz nimmt aber von unten nach oben zu. Praktische Vernunft ist mit theoretischer Vernunft nahe verwandt, man kann keine von beiden ohne die andere vollkommen abhandeln; auch Gebote und Gesetze stehen sich (scheinbar) nahe genug, um von Ungeschulten manchmal verwechselt zu werden (wir sagen „Sittengesetz“ ebenso geläufig wie „Sittengebot“): am deutlichsten ist vielleicht für jeden Menschen die Unterscheidung zwischen Persönlichkeit und Erkenntnis. Daß Freiheit und Natur noch ferner voneinander stehen, ist zwar eine Tatsache, die jeder erblicken kann, sobald er die Augen öffnen gelernt hat — sonst könnte es ihm einfallen, die Erde zöge den Mond aus Pflichtgefühl an, und daß ein redlicher Mann anvertrautes Gut nicht veruntreut, sei eine Wirkung der Schiefe der Ekliptik; für gewöhnlich ist aber hier die Konfusion der Gebiete unentwirrbar usw.“ (S. 560.)

Was aber die Sprossen der Leiter des obigen Schemas anbetrifft, so gilt folgendes: „Religion und Wissenschaft sind Systeme, künstlich-künstlerische Gebäude, in denen unser Wissen und unser Wähnen zu einem übersichtlichen Ganzen geordnet stehen; Freiheit und Natur sind Ideen,

in denen und durch die unsere Vernunft sich Tatsachen anschaulich vorstellt; Persönlichkeit und Erkenntnis sind Begriffe (der erste symbolisch, der zweite schematisch), in denen (um mich allegorisch auszudrücken) der Übergang vermittelt wird zwischen Innen und Außen, zwischen Vernunft und Empirie; Gebote und Gesetze sind die gegebenen Tatsachen, wie sie die ordnende Vernunft zunächst erfaßt, sie sind ihr Material; theoretische und praktische Vernunft sind Methoden des Bewußtseins." (S. 561.)

Auf dem Gebiete der theoretischen Vernunft ist der Mensch an die Erfahrung gebunden; aber dies selbst ist ein Produkt aus Gegebenem und dessen Formung durch den Menschengeist. Auf dieser Formung beruht das Gesetzliche der Erfahrung: „Das Subjekt steuert das Objektive bei, nämlich das Gesetz; das Objekt gibt aber das Subjektive, nämlich die Empfindung." (S. 629.)

Auf dem Gebiete der praktischen Vernunft ist der Mensch frei. Hier soll er Schöpfer werden, und zwar handelt es sich dabei um ein „Reich, was nicht da ist, aber durch unser Tun und Lassen wirklich werden kann".

Dazu sagt Chamberlain (S. 565): „Dies Alles bedeutet eine vollkommene Umbildung aller jener Vorstellungen und Gepflogenheiten in Wissenschaft, Religion, Sitte, Recht, Gesellschaft, die uns noch so geschwisterlich eng mit den Urbabyloniern von vor 6000 Jahren verwandt zeigen; es bedeutet eine „Umwertung aller Werte", wie sie die dem frivolen Modejargon unserer Tage Huldigenden sich nie haben träumen lassen, ein Wachsen des Menschen, eine Kräftigung über das hinaus, was er bisher gewesen ist, nicht durch die tollhäuslerische Entfesselung seines blinden Willens zur Macht, sondern umgekehrt, durch die feinere Ausgestaltung seines Selbstbewußtseins, durch die klarere Erfassung seiner geistigen Organisation und damit (was dasselbe ist) der Organisation der Welt seiner Erfahrung, mit anderen Worten, durch die noch genauere Bändigung der dumm-tiermäßigen Instinkte seines Willens im Dienste einer vollkommen selbstbeherrschten, bewußt-schöpferischen Vernunft. Diese Gedanken halte ich für die größte Kulturtat Kants; er ist es, der uns alle angeht; er ist es, den wir alle genügend in uns aufnehmen können, um von ihm belehrt zu werden; er bildet auch ohne Frage den lebendigen Mittelpunkt in Kants Art, die Welt zu erschauen; von hier nahm er seinen Ausgang; hierher führte ihn der mühsame Weg seiner fast fünfzigjährigen kritischen Arbeit zurück."

Die Anerkennung der vollkommen selbstbeherrschten, bewußt-schöpferischen Vernunft und die Unterordnung des Willens unter diese Vernunft fordert Kant vom Menschen, und zwar, indem er ihn auf die „Tatsachen des unbedingten Sollens" hinweist, auf den kategorischen Imperativ. Dieser sagt uns: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst."

Chamberlain bringt dafür die kurze, aber völlig erschöpfende Formel: „Subjekt, handle objektiv!" Dieser Imperativ fordert für den Menschen „Freiheit", und die in ihm wirkende Freiheit ist seine „Persönlichkeit", der gemäß er das sittliche „Reich der Zwecke" gestalten soll.

Diese Gestaltung führt den Menschen zu Gott und gibt ihm Religion, und diese ist nicht mehr und nicht weniger als „das Gebären der Gottesidee aus den Tiefen des Gemütes" (S. 746).

„Gott ist für Kant nicht ein Erstes, sondern ein Letztes, nicht ein Ursprung, sondern ein Ziel, nicht ein Wesen, von dem wir irgend ein Wissen besitzen, sondern eine unfaßbare Idee, an die wir glauben; kurz, Gott ist für ihn einzig und allein mit dem moralischen Wesen des Menschen verknüpft." (S. 746.)

Für Kant gibt es keinen anderen Gottesdienst als sittliches Handeln im Dienste des Reiches der Zwecke, und dafür hat Jesus Christus das Beispiel gegeben.

So ist Kants Religionslehre „nichts mehr, aber auch nichts weniger als die ausführliche Begründung und die methodische Entwickelung von Christi Lehre: Das Reich Gottes ist inwendig in euch".

Dafür entdeckt Kant, „der einerseits die Zurückdrängung des Mystischen auf die bloße, allerpersönlichste, innere Erfahrung für ein Gebot der Vernunft hält, andererseits einen künstlich aufgezwungenen, toten Geschichtsglauben von sich weist", einen „neuen Standpunkt". „Wo die Spekulation versagt, da soll die Tat für sie eintreten: nur so beweist sich die praktische Vernunft als der theoretischen ebenbürtig." (S. 739.)

Freilich muß Chamberlain zugeben, daß Kant stets an ein Jenseits geglaubt hat, daß er nämlich „von der objektiven Wirklichkeit der intelligiblen Welt (im Gegensatz zur sinnlich wahrgenommenen) fest überzeugt" war (S. 739) und diese als ein „corpus mysticum" betrachtete.

Dieser Kantische Glauben tritt aber für Chamberlain völlig zurück gegenüber dem Kantischen Rufe zur Tat, zur sittlichen Tat im Dienste des erstrebten Reiches der Zwecke, welches durch den kategorischen Imperativ bestimmt wird.

Mit diesem Rufe wird Kant der grundlegende Kulturfaktor der Zukunft, und dafür sind die Untersuchungen auf dem theoretischen Gebiete der Vernunft ebenso wichtig wie die auf dem praktischen Gebiete. Erstere bestimmen für den Menschen die Grenze theoretischer Erkenntnis und machen die Bahn frei für die Gestaltungen aus praktischer Vernunft, indem sie alle Gebilde der Spekulation vernichten. In diesem Sinne sagt Kant: „Ich mußte also das Wissen aufheben, um zum Glauben Platz zu bekommen", zum Glauben an die freie, sich selbst Gesetze gebende Tätigkeit des Menschen und an deren Ziele.

Es ist hier nicht der Ort, sich im einzelnen mit Chamberlain auseinanderzusetzen [1]), jedenfalls hat er seine Aufgabe, „Kants intellektuelle Persönlichkeit" lebendig werden zu lassen, auf seinem Wege glänzend gelöst. Es war ein äußerst fruchtbarer Gedanke, Kants geistige Eigenart dadurch zu beleuchten, daß er ihn mit anderen, leichter zugänglichen Großen verglich und hier Übereinstimmungen und dort Abweichungen feststellte, wobei natürlich auch auf diese ein neues Licht fällt.

Da Chamberlains Werk nicht das Studium Kants ersetzen, sondern auf dieses vorbereiten will, so hat er auch eine gewisse Freiheit in

---

[1]) Eine neue eigene Arbeit über Kant bietet mir vielleicht Gelegenheit, auf dies oder das zurückzukommen.

bezug auf die Auffassung Kants, welche den Darstellern des Kantischen Systems nicht eingeräumt werden darf, und diese Freiheit sollte ihm keine Kritik verkümmern.

Den tiefen und klaren Gedanken dient eine edle und schöne Sprache, welche zum Bilde greift, wo es erforderlich scheint (vgl. z. B. den König im Turme, den zurückschauenden Alpenwanderer usw.).

Zur Veranschaulichung des einzelnen und seiner Zusammenhänge werden überdies gelegentlich graphische Darstellungen und Schemata dieser oder jener Art mit Glück verwendet, aber auch in bezug auf ihre lediglich vorbereitende Bedeutung kritisch gewürdigt.

Mag das hochbedeutende und würdig ausgestattete Werk recht viele Leser finden, welche sich ihm zunächst fraglos hingeben und sich dabei freuen, wie alles sich zum Ganzen fügt, und dann erst sorgsam alles Einzelne prüfen, eins aber unverlierbar für sich mitnehmen, die tatkräftige Begeisterung für Kant und für das, was dieser Genius gewollt hat!

2. Kunst im Leben des Kindes?

Von Dr. **Heinrich Pudor** in Steglitz.

Seit einigen Jahren gibt es in Deutschland eine Bewegung, die dem Schlagwort „Die Kunst im Leben des Kindes" folgt. Geprägt ist dieses Wort wohl von Wilhelm Spohr, und in Egidys „Ernstem Wollen" hat es zum ersten Male gestanden. Aus dieser Bewegung heraus ist eine ganze Literatur entstanden, unter der wohl Alexander Kochs Monatsschrift für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes „Kind und Kunst" und das von Adolf Cronbach und Hans Heinz Ewers herausgegebene „Heim der Jugend", ein Jahrbuch für Kinder und Eltern (Berlin, Verlag Siegfried Cronbach), obenan stehen.

Es fragt sich nun vor allem: ist es überhaupt wünschenswert, daß dem Kinde die Kunst dargeboten wird? Ich meine, das Kind soll alles aus erster Hand erhalten; die Kunst aber ist etwas aus zweiter Hand. Erster Hand ist die Natur, die die Kunst wiedergibt. Die Natur soll dem Kinde so ausgiebig und so unverfälscht als möglich geboten werden. An der Natur soll sich der Schönheitssinn des Kindes entwickeln, der Sinn für das Leben, für die Kraft, Fruchtbarkeit, Anmut, Schönheit des Lebens. Das Kind mit Kunst zu füttern, kann nur ein „fin de siècle" anstreben — man hat das Wort jetzt lange nicht gehört, und tatsächlich leben wir in einem beginnenden Jahrhundert, ohne indessen die Lebensanschauung des „fin de siècle" schon ganz abgestreift zu haben. Wie macht man es denn heute in der Kunsterziehung? Sind wir nicht darüber hinausgekommen, den Zögling in erster Linie durch Kunstanschauung zur Kunst zu bringen? Haben wir nicht vielmehr zugegeben, daß der Zögling in erster Linie durch Naturanschauung zur Kunst gebildet werden muß? In der Kunsterziehung haben wir endlich das mangelhafte System des Nachzeichnens und Kopierens, der Arbeit nach Abgüssen und Vorbildern verlassen, und selbst in den staatlichen Industrieschulen muß der Schüler die Natur anschauen, empfinden, nachbilden. So erzieht man zur Kunst. An

die Quelle, nicht an den Abguß gehört das Kind so gut wie der Schüler der Kunst. Ja, das Kind noch weit mehr als der Kunstschüler, weil es in noch höherem Grade naiv, unbewußt, ursprünglich ist. Um es möglichst brutal auszudrücken, muß man sagen: die Kunst ist nicht gut genug für das Kind.

Man gibt dem Kinde also z. B. künstlerisches Spielzeug. Schon in zehn Jahren wird man allgemein den Humbug einsehen, der darin liegt. Ist es nicht bekannt, daß das Kind sich am liebsten sein Spielzeug selbst macht, aus einem Faden, einem Blatt Papier, einer Schachtel oder einem Haufen Sand, einem Dutzend Steinen usf.? Das Kind will und soll schöpferisch tätig sein. Diesen Trieb gilt es zu pflegen. Wie würde Fröbel den Kopf geschüttel haben über diese heutige, gewiß sehr gut gemeinte, aber gänzlich irrige Bewegung, die Kunst in das Leben des Kindes einzuführen. Diese künstlerischen Spielzeuge sind für Erwachsene am Platze, etwa ebenso wie ein künstlerisches Witzblatt, wie eine künstlerische Karikatur. Und wirklich sind alle diese künstlerischen Spielzeuge Karikaturen. Es mag oft Kunst und Geist dahinter stecken, auch Witz und Humor; aber was soll das Kind damit? Zum Zerbrechen sind sie zu schade. Den Sinn der Karikatur versteht es nicht. Soll es etwa dadurch zur Schönheit gebildet werden? Also etwa durch den aus hölzernen Gelenken gefertigten Frosch? Es ist zum Lachen, gerade weil so viel Ernst und Wichtigtuerei damit getrieben wird. Warum ist der Baukasten das passendste Spielzeug? Weil hier das Kind selbstschaffend sich betätigen kann. In der Tat aufbauen soll das Kind, wie es seinerseits von der Natur aufgebaut wird. Das Kind soll von Anfang an als schöpferisches Wesen betrachtet werden, sagt wieder der größte Kinderkenner Fröbel. Das künstlerische Spielzeug aber und die Kunst im Leben des Kindes erzieht das Kind nicht zum Schaffen, nicht zur Produktion, sondern zur Reproduktion. Wollen wir denn kleine Kunstkenner aus unseren Kindern machen? Was würde damit erreicht? Das Schlimmste, was einem Kinde passieren kann: Altklugheit, Frühreife, Blasiertheit.

Man darf sagen: jedes fertige Spielzeug, das man dem Kinde in die Hand gibt, ist verfehlt. Man darf dem Kinde nur solches Spielzeug geben, das es sich selbst zusammensetzen, selbst gestalten kann. Man beobachte doch, mit welcher Ausdauer die Kinder im Sommer am Strande spielen! Eben weil sie da alles selbst machen müssen und nur das Material haben. Da wird ihre Phantasie, ihr Gestaltungstrieb genährt und beschäftigt. Und nur Material zum Spielen darf man ihnen deshalb in die Hand geben. Werden die Kinder größer, so sind die Fröbelschen Kindergartenbeschäftigungen ganz am Platze. Das Kind ist ein geborener Künstler. Es gestaltet und schafft frei aus sich heraus, sobald man ihm die Möglichkeit gibt. Das fertige Spielzeug, sei es auch noch so künstlerisch, lähmt seine Phantasie und tötet seinen Gestaltungstrieb. Je kostbarer das Spielzeug ist, desto unnützer, ja desto schädlicher ist es. Der Sinn für Schönheit soll dem Kinde nicht durch die künstlerische Ausführung des Spielzeuges, auch nicht durch künstlerische Wandbilder und Kunstmöbel — im Gegenteil, die ganze Umgebung sei so einfach als nur irgend möglich —, sondern durch die Naturbetrachtung, durch das Leben in und mit der Natur anerzogen werden. Ich selbst war in meinen Kinderjahren umgeben

von Kunst; ein Abguß des Laokoon, des Hermes von Praxiteles, des Zeus von Otricoli, große Photographien von Raffaels Madonnen, Michel Angelos Gemälden der Sixtinischen Kapelle waren zu sehen. Aber ich kann versichern, daß all dies nicht den Trieb zur Kunst in mir geweckt hat, sondern der innige Verkehr mit der Natur, den mir das Elternhaus in gleicher Weise ermöglichte, öffnete mir die Augen für Schönheit und Kunst, und erst mit 18 Jahren beobachtete ich überhaupt erst die Kunstwerke, die von den Wänden herniederschauten; dann aber auch erst nützten sie mir.

Und nun sehe man sich an, was in jenen Zeitschriften dem Kinde dargeboten wird; vieles davon kann von den Kindern gar nicht genossen werden, wie also die Kinderporträts, die Kinderspielzeuge (siehe oben), die Gedichte, wie z. B. die Sterne von Richard Schaukal:

Die Sterne sind am Himmel
Als Lichter angebracht
Und leuchten hell und freundlich
Für uns die ganze Nacht.
Und wenn sie an den Spitzen
Zu flackern fangen an,
Dann schneuzt sie der heilige Petrus
Und zündet sie wieder an.

Die Kinderbeiträge, Kinderbriefe usw. verführen ebenfalls die Kinder zur Altklugheit, die Eltern zur Eitelkeit.

Und das eben ist es: wenn diese Zeitschriften nur für Eltern bestimmt wären und den Zweck verfolgten, den Sinn für die Eigenart des Kindes und die Liebe am Kinde zu verstärken, zu vertiefen, zu erweitern, würden wir sie rückhaltlos bejahen. Mögen noch so glänzende Namen dahinter stehen: es bleibt dabei, daß die Karikatur das Schlimmste ist, was man der reinen Kinderseele bieten kann. Denn das Kind kann die Übertreibung und Verzerrung nicht analysieren; es beobachtet einfach und schaut einfach an. Als Beispiel einer solchen — da sie für Kinder gedacht ist — geradezu ekelhaften Karikatur sei „der reinliche Onkel" genannt oder Richard Dehmels „Frecher Bengel":

Ich bin ein kleiner Junge,
Ich bin ein großer Lump,
Ich habe eine Zunge
Und keinen Strump.

Ihr braucht mir keinen schenken,
Dann reiß ich mir kein Loch.
Ihr könnt dann ruhig denken:
Jottedoch!

Ich denk von Euch dasselbe,
Ich kuck Euch durch den Lack.
Ich spuck Euch aufs Gewölbe,
Pack!

Es finden sich eine ganze Reihe derartiger, im Struwelpeter- und Buchstile gehaltenen karikaturenhaften Gedichte, die für Erwachsene, die sich nachts im Cake-Walk belustigen, am Platze sein können, für den naiven Sinn des Kindes aber Gift sind. Gewiß finden sich dabei auch

harmlose, hübsche und gehaltvolle Sachen; aber daß der Struwelpeterton noch immer nicht gänzlich ausgemerzt ist, ist sehr bedenklich. Ich kann es, kurz gesagt, nur als eine Überhebung bezeichnen, daß man dem Kinde, das so viel klüger ist als wir, das an der Quelle der Schönheit trinkt, die Kunst ins Leben tragen will, die Kunst, die wir selbst noch sehr oft falsch verstehen.

Statt dessen sollten wir dem Kinde die Natur — nicht entziehen: dann wird aus jedem Kinde ein Künstler, denn zur Kunstbetrachtung ist später noch Zeit. Und die Kunstübung, das Können der Kunst, das eigene Schaffen, — dieses eben wollte Fröbel vorbereiten und anleiten; die Modernen aber denken nicht einmal daran.

II. Pädagogische Mitteilungen.

1. Sören Kierkegaard als ethischer Erzieher.

Ein Studie von **Paul Friedrich** in Berlin.

> Einsam und nicht allein, frei und gebunden,
> Ein stummer Rufer, ohne Schwert ein Held,
> Ein Tor dem Auge niedrer Welt,
> Ein Weiser bin ich vor dem Herrn befunden.
> S. K.

Fast 74 Jahre ist es her, daß „Enten — eller“ (Entweder — oder), die erste Arbeit eines kaum Dreißigjährigen, in Kopenhagen erschien. Bis 1895 hat sie in Dänemark fünf Auflagen erlebt, und jetzt ist in deutscher Sprache die zweite erschienen (Deutsch von O. Gleiß, Dresden und Leipzig, Fr. Richters Verlag). Was das bedeutet, läßt sich mit wenig Worten nicht sagen. Doch will ich zunächst abgrenzen. Denn ich bin fest überzeugt, daß die erste Auflage ausschließlich in Pastorenkreisen gekauft und gelesen worden ist. Dies 606 Seiten starke, mit dem schwersten geistigen Geschütz armierte Bekenntniswerk kann nie ein populäres Buch in Deutschland werden. Seine eminente Wirkung, wie die seines Autors, des sonderbaren Sören Kierkegaard, ist auf die nordischen Reiche beschränkt geblieben, ähnlich wie Tolstoi sein Bestes nur für Rußland gegeben hat. Um Kierkegaards trotzdem ausgezeichnete Gedanken weiteren Kreisen zu erschließen, habe ich mich im folgenden bemüht, aus dem Allzuviel ein einheitliches Bild nach ethischen Ergebnissen zu zeichnen.

Als der größte Dichter Norwegens, der einzige Große, der noch unter uns weilt, anno 1864 aus seiner Heimat nach dem Süden floh, weil „ein Prophet in seinem Vaterlande nichts gilt“, da war es Kierkegaards mächtiger Geist, der in ihm lebte und ihn vor völliger Verzweiflung rettete. Ibsens „Brand“, eine der gewaltigsten Menschheitsdichtungen, hat diese unerhörte Kühnheit eines aus Altruismus hervorgegangenen Individualismus für alle Zeit in paradigmatischer Form künstlerisch bewältigt und damit verewigt. Denn Kierkegaard war ein Schriftsteller, wenn auch der genialsten einer, und ein Schriftsteller hat meist nur eine mehr oder weniger lange Gegenwart. Wenn seine Gedanken Ewigkeitswerte besitzen,

so werden sie wie der Weizen in dem Gleichnis der Bibel zu ihrer Zeit auf das gute Land fallen, wo sie in unverwelklicher Größe und Herrlichkeit erblühen, und das ist der Boden der künstlerischen Genialität, der es allein vorbehalten ist, dem ewigen Kern die ewige Form zu leihen, wie es Ibsen im „Brand" getan hat. Darum wird Kierkegaard nicht geschmälert; ihm gebührt der Ruhm, den Stoff für die beste Form geschaffen, zum mindesten in solch intensiver und origineller Weise, wie kein anderer, zusammengeschweißt zu haben. Das ist mehr als ein Anreger, Herder sein, der von Goethe — symbolisch gesagt — verschlungen wird. Kierkegaard als Mensch soll uns hier nicht beschäftigen — einem so eindringlichen Prediger und Lehrer des gewaltigsten ethischen Ernstes glauben wir gern, daß er seinen Werken getreu zu leben mit ganzer Seele versucht hat; hätte ers nicht getan, so würde ihn das bei vielen herabsetzen und doch den Wert des idealen — des eigentlich wahren — Kierkegaard nicht mindern, denn er war ja auch nur ein Heiland der Schrift, kein Heiland der Tat wie jener einzige Menschensohn, von dessen Blut dieser (schwächere) Weltpriester zeugte. Was uns hier beschäftigt, ist allein dies Buch — sein Erstlingswerk und eins von den wenigen, die man mit Fug und Recht zugleich Hauptwerk nennen kann, vgl. Schopenhauers „Welt als Wille" (30jährig, 1818). Alles, was solche gedrängte — im doppelten Sinne gedrängte — Menschen später noch tun, ist ein immerwährendes Feilen, Klarstellen und Ausbauen ihres Grundprinzips, mit dem sie stehen und fallen. Es braucht kaum gesagt zu werden, daß diese Naturen Ethiker aus innerster Leidenschaft sind. Und man glaube ja nicht, daß Schopenhauers „Wille" eine anethische Schöpfung ist. Im Gegenteil: Ethik ist Wahrheit gegen sich selbst, und in tiefster Überzeugung von der Unheilbarkeit der Welt schuf Schopenhauer den Pessimismus als System. Was er der Welt gewesen ist, steht außer Frage; ob er mehr genützt oder geschadet hat, ist ein ander Ding, und nur der voreilige Optimist wird gleich sein Urteil parat haben. Wir glauben: beides, von der relativen Gültigkeit aller menschlichen Anschauungen und Normen mit Ibsen, dem obersten Ethiker unter allen Dichtern, aufs tiefste überzeugt. Wir mußten später das fürchterliche Schauspiel Nietzsches an uns vorüberziehen lassen und sehen, wie ein rastloser Bekenner des Höchsten und Letzten, was unser ist — nämlich der Persönlichkeit — zugrunde ging, zugrunde gehen mußte, — denn Wahnsinnigwerden ist mit Weininger eine Schuld aus „Mangel an Religion". Auch Nietzsches Einfluß war nicht nur negativ, aber doch in der Hauptsache. Auf jeden Fall fiel er, weil der Ethiker die Ethik aus der Welt schaffen und eine erbarmungslose Individualästhetik (allerdings mit einigen Normen für die „lieben dummen Teutschen" beflittert) an ihrer Stelle zur „Göttin der Unvernunft" erheben wollte. Damit beging Nietzsche den grausamsten Fehler, nämlich einen logischen: er warf den Satz der Identität über den Haufen und verwechselte sich mit einem anderen, der nur zufällig, aber nicht notwendig mit ihm durch Personalunion verbunden war. Und nun erhob der Modeatheismus überall seine Häupter, am höchsten in Jena, wo Ernst Häckel die Welträtsel in den Index setzte und dekretierte, daß der „Monismus" des Rätsels endliche Lösung sei. Ästhetizismus und Atheismus ist im Grunde eins, so gut wie Ethik und Idealismus. Und

Rudolf Lothar macht in seiner sonst so überaus lobenswerten Ibsenbiographie (allen empfohlen!) den Schnitzer, die moderne Neuromantik, die in Wiener und Berliner Literatenkindsköpfen spukt, mit einem Idealismus zu verwechseln, der momentan höchstens in Schreibfächern, auf späteres Erscheinen wartend, einen dunkeln, tristen Winterschlaf hält. Die wenigen Versuche, die Ethik in ihrem Renommee zu heben, die von Deutschland aus gemacht wurden, hatten nicht die Stärke, den Modeunsinn aus dem Felde zu schlagen (Naumann, Eucken, Lienhard, von Stein† usw.), und als der kam, der Kraft und Genie besaß, ein neuer — Kant, d. h. ein Weininger zu werden, da — jagte er sich verzweifelnd mit 24 Jahren eine Kugel ins Herz.

Trotzdem gebot die eherne Notwendigkeit der Geschichte, die eine innere Dialektik — mit Hegel zu sprechen — besitzt, ohne darum je sich zu realisieren, daß die ethische Gegenströmung einsetzen mußte. Sie war von romanischem Boden aus nicht zu erwarten, denn ultramontan und ethisch ist sehr zweierlei. So haben denn England und Amerika die Führung übernommen. Carlyle und Ruskin, Emerson und Thoreau sind die auserwählten Führer in diesem heiligen Kampfe gegen Flachheit, Unnatur und Windbeutelei. Aber Carlyle war nur ein sehr energischer Geschichtsethiker, Emerson ein Schöngeist des Buen Retiro, der sich eine Schönheitsreligion zurechtmachte, die obenein noch in unklarem, mystischem Monismus endete, und Thoreau endlich blieb ganz in sich wie ein alter Anachoret, nur Zwiesprache haltend mit den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Felde. Da blieb höchstens Ruskin, der sicher der größte Moralethiker der letzten Zeit war, aber den Fehler des reinsten Idealismus beging, das Soziale zum Hauptpunkte seiner Anschauung zu machen. Allen diesen wahren und echten Heroen der Menschheit gegenüber (neben denen Carlyles hero-worship verflattert) steht Kierkegaard, an Scharfsinn und schneidender Dialektik, an Vielseitigkeit und Erfassen der Hauptsache allen weit überlegen. Er hält keine langen, salbungsvollen Festreden über historische unica, er schreibt nicht endlose Abhandlungen über Kunst und Natur — er geht dem ethischen Problem mit der Sicherheit eines Toreros entgegen und hält den modernen Stieren das rote Tuch hin, auf dem in Blut getaucht die Worte stehen: Entweder — oder. Auf S. 425 ff. finden wir die definitive Grundlegung seiner Ethik. Da heißt es:

„Auf mich haben diese Worte immer einen starken Eindruck gemacht, und sie tun es noch immer, insonderheit, wenn ich sie so schlicht und einfach nenne; denn darin liegt ja die Möglichkeit, die schrecklichsten Gegensätze in Bewegung zu setzen. Wie eine Beschwörungsformel wirken sie auf mich, und meine Seele wird zu hohem Ernst gestimmt, zuweilen fast erschüttert. Ich denke an eine frühe Jugend zurück, in der ich, ohne recht zu fassen, was es heiße, im Leben eine Wahl zu treffen, mit kindlicher Zuversicht auf die Reden der Erwachsenen hörte, und der Augenblick der Wahl blieb mir feierlich und ehrwürdig, obgleich ich, auch wo ich wählte, mich nur von einem anderen leiten ließ. Ich denke an die Augenblicke eines späteren Lebens, in denen ich eine entscheidende Wahl zu treffen hatte und meine Seele in der Stunde der Entscheidung zum Mannesalter heranreifte. Ich denke an die vielen, weniger wichtigen, aber für mich nicht

gleichgültigen Ereignisse in meinem Leben, wo ich wählen mußte. Denn gibt es auch nur ein Verhältnis, wo dieses Wort seine absolute Bedeutung hat (so oft sich nämlich auf der einen Seite Wahrheit, Gerechtigkeit und Heiligkeit zeigen und auf der anderen Seite Lüste und Begierden, dunkle Leidenschaften und der Abgrund des Verderbens), so ist's doch auch in Dingen, in denen man bei der Wahl seine Unschuld nicht aufs Spiel setzt, immerhin wichtig, daß man recht wählt, sich selber prüft und nicht mit Schmerzen da wieder anfangen muß, von wo man schon einmal ausgegangen ist, während man Gott noch immer danken kann, daß man sich nicht mehr vorzuwerfen hat, als daß man seine Zeit verloren hatte."

Und S. 429: „Die Wahl selber ist für den Inhalt der Persönlichkeit entscheidend. Durch die Wahl sinkt man in das hinab, was man gewählt hat, und wenn sie nicht wählt, stirbt sie an Auszehrung."

Und als Hauptstelle: „Überall, wo es in Wahrheit Ernst sein soll, heißt das Gesetz: Entweder — oder, entweder ich bin der, der ernstlich mit der Sache zu tun hat, dazu berufen und unbedingt willig, in entscheidender Weise zu wagen, oder, wenn das nicht mein Fall ist, dann besteht der Ernst darin, daß ich mich schlechterdings nicht damit befasse. Nichts ist abscheulicher, niederträchtiger, nichts so verräterisch und bewirkt eine so tiefe Demoralisation, als das, auch so ein wenig mit in einem Verhältnisse stehen zu dem, was da sein soll: Aut-aut, aut Caesar-aut nihil; auch so ein wenig mit dabei sein wollen, so herzlich wenig darüber schwatzen und sich um dieses Geschwätzes willen vorlügen, daß man besser sei als die, die sich mit der ganzen Angelegenheit überhaupt nicht befassen."

Wir erkennen diesen strengen und gewaltigen Geist in den Stichworten aus „Brand" wieder:

Gibst alles du, doch nicht dein Leben,
So wisse, du hast nichts gegeben!

Kierkegaards ganzes Buch ist sinnvoll, wenn auch etwas ungeschickt, auf diesen Gegensatz gegründet. Auch äußerlich. Er teilt es in zwei Teile, in die hinterlassenen Papiere eines A. und eines B. Das zu erklären, gebraucht er romantisch genug die aus Hoffmanns „Kater Murr" usw. uns bekannte Fiktion von der Auffindung dieser Manuskripte, über deren selbstherrliche Veröffentlichung er sich mit einer langen, etwas fadenscheinigen Dialektik hinwegsetzt.

A. ist der absolute Ästhetiker — B. der Ethiker.

Mit meisterhafter Virtuosität weiß er sich in A.s Seele zu versetzen. Dieser A. ist einer jener tiefer angelegten Ästheten, die, obgleich sie der Ethik aus innerer Feigheit überall aus dem Wege gehen, doch fühlen, daß ihrem Wesen ein Manko anhaftet. Um gänzlich Materialist zu werden, dazu ist A. zu fein organisiert. So ist es nur natürlich, daß er Pessimist ist und seine bunten Seifenblasen in die dunkle Nacht bläst, um sich im Moment über die innere Leere seines Daseins hinwegzulügen. Zunächst läßt er diesen A. in kurzen Aphorismen sich einführen, die den Menschen in seiner ganzen Schattenhaftigkeit zeigen. Darauf (um nicht den Eindruck zu erwecken, als hätte dieser fingierte Spieler schon von vornherein verloren) teilt er einige Aufsätze über rein ästhetische Fragen

von ihm mit, welche die Desolation durch ihren hohen Wert steigern, denn sie beweisen, daß dieser Mensch die höchsten geistigen Kräfte besitzt, die er nur nicht auf sich selbst zu konzentrieren vermag. So weist dieser geniale A. in dem Aufsatz „Die unmittelbar-erotischen Stadien oder das Musikalisch-Erotische“ in wundervoller Klarheit und mit haarscharfer Dialektik nach, daß Don Juan eine wesentlich musikalische Figur ist, weil das Dionysische seinen adäquaten Ausdruck nicht in der Sprache, die mit Begriffen operiert, sondern allein in Tönen, der reinen Darstellung der Gefühle, hat. Man sieht, er hat Nietzsches „Geburt der Tragödie“ schon um 30 Jahre vorweg genommen. Trotzdem halte ich jedoch auch eine sprachlich-dramatische Ausgestaltung dieses Problems für möglich. Dagegen ist Faust ein Held der Reflexion und darum nicht allein der Musik, was sehr richtig ist, undarstellbar, als auch ein der geschichtlichen Entwickelung unterworfenes Wesen, so daß jede Zeit ihren Faust haben wird. Das hat sich in vollstem Maße bewahrheitet. Den Wandel der Faustidee bei Byron, Grabbe, Lenau, Ibsen und besonders Wagner (Parsifal) nachzuweisen, wäre eine lohnende Arbeit, die einer späteren Zeit überlassen werden muß.

Ebenso stringent ist der Kontrast des „Antik-Tragischen“ und „Modern-Tragischen“ in einem Essay durchgeführt, der Anlaß zu einer umfassenderen Darstellung zu werden verdiente, da seit 1842 unendlich viel Neues hinzugetreten ist. Man denkt hierbei an Bahrs „Dialog vom Tragischen“, der es überhaupt für überlebt erachtet und im Augenblick sicher den Schein für sich hat. Um auch hier der Kritik gerecht zu bleiben, ist darauf hinzuweisen, daß hier ein Bruch in der künstlerischen Konzeption fühlbar wird, indem die vertieften Anschauungen vor allem des letztgenannten Aufsatzes einen anderen A. zum Vater haben, der eben Kierkegaard selber ist.

Künstlerisch weitaus am wertvollsten ist aus dem ersten Teil das „Tagebuch eines Verführers“, eine glänzende psychologische Studie, die nicht mit Unrecht separat erschienen ist — und doch mit Unrecht. Denn für sich betrachtet ist sie ein mephistophelisches Werk, das, als Ganzes aus dem Zusammenhange genommen, zu den unsittlichsten und gefährlichsten Konsequenzen führen muß.

Deshalb hält es Kierkegaard auch für notwendig, nochmals mit seiner romantischen Fiktion herauszurücken, und sagt (S. 223 ff.): „Wenn ich mir nun, nachdem ich das ränkevolle Herz dieses schrecklichen Menschen durchschaut habe, die Situation wieder vergegenwärtige und mit meinem für alle Arglist offenen Auge im Geist vor jene offene Schublade trete, so ists mir zu Mute wie einem Polizeibeamten, der in das Zimmer eines Falschmünzers tritt und bei demselben die verschiedensten losen Papiere findet, die mit Arabesken und Namenszügen beschrieben sind. Er merkt bald, daß er auf der rechten Spur ist, und während er sich über die Entdeckung freut, verwundert er sich zugleich des Fleißes, mit dem diese Studien offenbar gemacht sind. Mir würde es vielleicht etwas anders ergangen sein, da ich kein Polizeischild aufweisen konnte. Ich ging ja selbst auf ungesetzlichen Wegen, und im ersten Augenblicke war ich so erschrocken, daß ich ganz blaß wurde und fast in Ohnmacht gefallen wäre. (!)“ Über den Helden, nicht A. selbst (denn ihn nennt er nur Herausgeber),

schreibt er folgendes: „Aber wie sieht es in seinem eigenen Kopfe aus? Wie er andere irregeführt hat, so denke ich, verirrt er sich schließlich selber. Es ist empörend, wenn ein Mensch einem Wanderer, der sich verirrt hat, falsche Wege zeigt und ihn dann allein läßt; aber wieviel schrecklicher, wenn man einen Menschen an sich selber irre werden läßt! Der verirrte Wanderer hat doch den Trost, daß sich die Gegend um ihn her stets verändert und bei jeder Veränderung die Hoffnung erwacht, er möchte den rechten Weg finden; wer aber an sich selbst irre wird, hat kein so großes Territorium, auf welchem er sich bewegen könnte; er kommt immer wieder da an, von wo er ausging. So — denke ich — wirds ihm selber ergehen, aber in viel schrecklicherem Maße. Nichts qualvolleres kann ich mir vorstellen als einen intriganten Kopf, der den Faden verliert und nun, während das Gewissen erwacht und er sich aus dem Labyrinth herausfinden will, seinen ganzen Scharfsinn gegen sich selber wendet. Was helfen ihm all die Ausgänge seiner Fuchshöhle? In demselben Augenblick, in welchem seine geängstete Seele es schon zu sehen glaubt, wie das Licht des Tages in die dunkle Höhle fällt, zeigt sich, daß es nur ein neuer Eingang ist."

Die Arbeit selbst, in Form einer autobiographischen Novelle, ist getränkt mit diabolischer Raffiniertheit. Der Verführer Johannes, der größten Wüstlinge einer, der nicht im ewig wechselnden Genuß, sondern in der möglichst langandauernden Reflexion über einen, immer wieder hinausgeschobenen Genuß, in der grausamen Freude, sein Opfer recht lange zappeln zu lassen, seine Befriedigung sucht, lernt ein stolzes, junges Mädchen kennen. Er nimmt sich Zeit, sich ihr langsam zu nähern, wie die Spinne der gefangenen Fliege; endlich kommt er in das Haus, wo sie verkehrt. Er schiebt einen jungen, tölpelhaften Freund vor, der sie anbeten soll und will; währenddem beschäftigt er sich, ein neuer und bedeutend raffinierterer Mephistopheles, ausschließlich mit ihrer Tante, der er seine ökonomischen Ansichten über Marktpreise vorträgt und womit er Cordelias — seines auserlesenen Opfers — Weiblichkeit durch Ignorieren beleidigt. Um sich immer wieder seinen Plan zurechtzulegen, benutzt er Spaziergänge und frischt dort durch kleine Neckereien mit allen möglichen Mädchen seine Erotik auf. Als der Vorgeschobene auf dem Siedepunkt angelangt ist, kommt er ihm rasch zuvor und verlobt sich mit Cordelia, von der Tante kräftig unterstützt. Bis dahin hätte mancher normale Liebhaber nicht anders gehandelt. Für ihn aber war der Schritt der Verlobung der einzige Ausweg in seiner Zwickmühle. Nun muß er suchen, die Verlobung ihr so zu verleiden, daß sie sie freiwillig löst. Zunächst schreibt er ihr geistsprühende und kalte Konzepte, die ihre Liebe anfachen sollen; dann wechselt er das Manöver und schießt kurze, glühende erotische Pfeile. Währenddessen bringt er sie immerfort zu seinem Onkel, wo lauter Liebespaare kosen, und verleidet ihr die Form ihrer öffentlichen Schnäbeleien. Dazwischen genießt er in einsamen Stunden die satanische Freude, daß „Cordelia gute Fortschritte macht". Schließlich entlobt sie sich. Nun hat er gewonnen. Er mietet vor der Stadt ein romantisches Haus, das er raffiniert für seine Zwecke einrichtet. Durch billets-doux hält er heimlich ihre Liebe in Brand. Eines Tages läßt er sie entführen und — verführt sie. Nichts könnte die Sinnlosigkeit eines ästhetischen Materialismus greller beleuchten,

als die Schlußworte des Verführers, die die Inkongruenz der endlosen Mühen und Vorbereitungen mit der Kürze des Genusses selbst schildern. Er schreibt (S. 310 ff.):

„Weshalb kann eine solche Nacht nicht länger sein? — Doch nun ist's vorbei, und ich wünschte sie niemals mehr wieder zu sehen. Wenn ein Mädchen alles hingegeben hat, ist sie schwach, dann hat sie alles verloren; denn die Unschuld ist beim Manne ein negatives Moment, beim Weibe seines Wesens Gehalt. Nun ist aller Widerstand unmöglich, und nur, solange derselbe da ist, ist's schön zu lieben; hat er aufgehört, dann ist's Schwachheit und Gewohnheit. Ich wünsche nicht, an mein Verhältnis zu ihr erinnert zu werden; sie hat den Duft verloren, und die Zeiten sind vergangen, da ein Mädchen im Schmerz über ihren treulosen Geliebten in einen Heliotrop verwandelt wurde." Der Rausch verflog; trüber Katzenjammer, quälende Leere ist der Rest. — Es ist sehr fein beobachtet und zeugt von Kierkegaards Tiefe, daß A.s sämtliche Papiere außer einem sich ausschließlich mit erotischen Problemen und im Zentrum mit Don Juan beschäftigen. Ist doch der Don Juan „die vom Christentum personifizierte Liebes- und Sinnenlust, gegründet auf einen atheistischen Nihilismus, auf einen falschen Individualismus, der Egoismus genannt wird und ethisch am besten als „betrogener Betrüger" bezeichnet werden kann".

B. kleidet seine Gedanken in Briefform, die an und gegen A. gerichtet ist. Er tritt fast auf jeder Seite mit dem Prädikat Ehemann auf, und er will dem unruhigen Schwärmer und Friedensstörer beweisen, daß er kein Scheuklappenpferd ist, das den Wagen zieht, an den es gespannt wurde, sondern daß man auch als Vater einer Familie ein Mensch sein kann, der die Probleme des Lebens kennt und enträtselt. In zwei Hauptabhandlungen verteidigt er sein ethisches Bekenntnis in der „ästhetischen Gültigkeit der Ehe" und im „Gleichgewicht des Ästhetischen und Ethischen in der Persönlichkeit". Vom Anhang später. B. also will A. klarmachen, daß ein bürgerliches, „prosaisch" genanntes Leben trotz seiner Kontinuität, seiner sich gleich bleibenden Pflichten keineswegs banausisch sein muß; daß sich mit einem wohlgelebten Ehe- und Berufsleben im Gegenteil eine Poesie einstellt, die wegen ihrer inneren Harmonie den Menschen heilsamer ist als Tragödien und Staatsaktionen. Er muß ihm sagen, auch wo er weiß, daß sein Gegner jedenfalls dadurch nicht anders wird, daß das Pathos der Libertinage hohl und tönern ist im Vergleich zu dem heimlichen Pathos der Pflicht, und er sagt es ihm, schwer, umständlich, oft unendlich breit und deutlich, daß auch der ärmste Steinklopfer, der seine Pflicht aus freier Überzeugung erfüllt, ein Held ist und diesen Namen mehr verdient als ein Napoleon, und zweitens weist er ihm nach, scharf und unerbittlich, daß ein lediglich ästhetisches Leben — Verzweiflung ist. Er beweist mit mephistophelischer Logik und Dialektik seinem unsichtbaren Gegner, daß die erste Liebe zur Ehe führen kann, ohne durch den Akt der kirchlichen Trauung das geringste an ästhetischer Schönheit einzubüßen; daß es nicht das höchste ist, ein Weib zur Maitresse zu erniedrigen, die man besucht, wenn man Laune hat, sondern daß es gerade das schönste ist, ständig mit seinem Weibe zusammenzuleben in guten und bösen Stunden. So sagt er: „Erst wenn das Wesen, mit welchem ich in der innigsten Verbindung, die es auf Erden gibt, zusammenlebe, mir auch

geistig ganz nahe steht, erst dann ist meine Ehe sittlich und daher auch ästhetisch-schön.“ Man weiß sofort, wie diese Worte in Ibsen nachgeklungen haben; seine „Nora“, sein „Klein-Eyolf“ sind die künstlerische Probe aufs Exempel. S. 325 heißt es:

„Von der ästhetischen Bedeutung der Ehe also wollte ich handeln. Es könnte scheinen, als wäre es eine überflüssige Untersuchung, da schon oft bewiesen ist, wofür ich eintreten möchte. Oder haben nicht seit Jahrhunderten Ritter und Abenteurer unglaubliches erduldet, um endlich im stillen Friedenshafen einer glücklichen Ehe anzukommen? Haben nicht seit Jahrhunderten Romanschreiber und -leser sich durch einen Band nach dem anderen hindurchgearbeitet, um schließlich an das Ende einer glücklichen Ehe zu kommen? Und hat nicht ein Geschlecht nach dem anderen mit unglaublicher Geduld vor den Brettern, die die Welt bedeuten, gesessen, hat die vier ersten Akte angesehen, weil es im fünften eine glückliche Ehe zu sehen hoffte? Indessen ist mit diesen ungeheuren Anstrengungen zur Verherrlichung der Ehe sehr wenig ausgerichtet, und ich glaube kaum, daß ein Mensch durch die Lektüre dieser Bücher tüchtig geworden ist, die Aufgabe, die er sich setzte, zu lösen oder sich im Leben zu orientieren. Denn das ist gerade das Verderbliche, das Ungesunde jener Schriften, daß sie da aufhören, wo sie anfangen sollten. Nach den vielen, glücklich überstandenen Schicksalen sinken die Liebenden einander schließlich in die Arme, der Vorhang fällt, das Buch ist zu Ende; aber der Leser ist ebenso klug wie vorher, denn es gehört ja keine große Kunst dazu, tapfer und klug für den Besitz dessen zu kämpfen, was man für das einzige Gut ansieht, wenn nur wirklich die Liebe in ihrer ersten Begeisterung die Herzen erfüllt; wohl aber müssen wir die rechte Besonnenheit, Weisheit und Geduld haben, wenn wir die Mattigkeit besiegen wollen, die einem erfüllten Wunsche oft zu folgen pflegt.“ Und weiter unten: „Wenn erst die Vorstellung von der eigenen Dialektik der Liebe erwacht, die Vorstellung ihrer pathologischen Kämpfe, ihres Verhältnisses zum Ethischen und zum Religiösen, dann bedarf es keiner grausamen Väter, keiner verzauberten Prinzessinnen; die Liebe wird ihre Arbeit, ihre Kämpfe schon ohne dieselben finden. In unserer Zeit gibts nur selten grausame Väter oder verzauberte Prinzessinnen, weshalb sich in unserer neueren Literatur eigentlich nur noch das Geld als Medium des Widerspruches findet, durch welches die Liebe sich hindurcharbeiten muß, und man muß erst vier lange Akte warten, bis endlich im fünften ein reicher Onkel sterben kann. Vor allem aber sucht die neuere Literatur die Liebe in der abstrakten Unmittelbarkeit, wie sie uns in der eigentlichen Romanwelt entgegentritt, lächerlich zu machen, und das Thema, das sie vor allem beschäftigt, ist dieses: die Liebe eine Illusion.

Unsere Zeit erinnert sehr an die Auflösungsperiode des griechischen Staates. Alles ist noch so, wie es vor alters war; aber keiner glaubts, daß es so bleibt. Das unsichtbare Geistesband ist verschwunden, daher die ganze Zeit zugleich komisch und tragisch, — tragisch, weil sie untergeht, — komisch, weil sie besteht. Denn immer trägt doch das Unvergängliche das Vergängliche, der Geist den Leib, und wär's möglich, daß ein Leichnam eine Weile noch die gewohnten Funktionen ausführte, so würde das zugleich komisch und tragisch sein. Aber laß die Zeit nur zehren; je mehr sie von dem substantiellen Gehalt, der in der romantischen Liebe lag, auf-

gezehrt hat, um so größer wird auch das Verderben sein, und man wird mit Schrecken und Verzweiflung sehen, wie unglücklich man sich selber gemacht hat.“

Man sieht, Kierkegaard oder B. nimmt es nicht von der leichten Seite. Er ist grundmodern und doch nicht modern, pessimistisch im allgemeinen und doch für sich ein — Optimist.

Bei diesen Allgemeinheiten hält er sich nicht auf; er nimmt alle Möglichkeiten der Ehe unter die kritische Lupe und prüft sie auf ihren inneren Wert. Die tierische Sinnenehe, die Vernunftehe, die egoistische Ehe, die Geldehe, alle stellt er dar und zeigt ihre Blöße. Er dagegen kämpft „für die erste Liebe“. Erst muß Liebe da sein, dann Ehe; umgekehrt ist es oft versucht, gelingt aber fast nie. Ich hebe noch einen Hauptpunkt aus der Darstellung heraus: Wie verträgt sich der Eros mit dem Christentum? Handelt die Kirche nicht gegen ihren Schöpfer, wenn sie den Eros segnet? Kierkegaard schreibt S. 351: „Du wirst mir vielleicht sagen, ich hätte es ja ganz unbestimmt gelassen, welchen Gott ich gemeint, — daß es nicht ein heidnischer Eros war, der so gern in die Liebesgeschichten eingeweiht werden wollte und dessen ganze Existenz schließlich nur die eigene Stimmung der Liebenden reflektierte, sondern daß es der Christengott war, der, selber ein Geist, alles haßt, was nicht aus dem Geiste ist. Du würdest mir erwidern, das Christentum sei ja eine Negation der Schönheit und der Sinnlichkeit, würdest beiläufig bemerken, daß es den Christen ja gleichgültig sei, ob Christus häßlich oder schön gewesen sei, und du würdest mich bitten, mit meiner Orthodoxie nicht zu den geheimen Rendezvous der Liebe zu kommen, vor allem aber, dich mit meinen Vermittelungsversuchen zu verschonen, denn sie gefielen dir noch weniger als die krasseste Orthodoxie.“

Auch hier wieder geht Kierkegaard im sicheren Gefühl der ethischen Überlegenheit den schwersten Argumenten selbst entgegen, zugleich aber (was hier als eine vieler Ausstellungen vorweggenommen sei) entschieden zu weit. Sein Ton hat nicht die Ruhe der Überlegenheit, sondern oft etwas Ätzendes, Verletzendes.

Die wichtige Antwort auf diese wichtige Einwendung folgt nun: „Ja gewiß, mein junger Freund, der Gott der Christen ist ein Geist, und die ihn anbeten, müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten, und es ist Feindschaft gesetzt zwischen Geist und Fleisch; aber das *Fleisch* (sarx) ist nicht das *Sinnliche*, sondern das *Selbstische*, und in diesem Sinne kann auch das Geistige sinnlich werden. Wenn z. B. ein Mensch seine Geistesgaben im Dienste der Eitelkeit gebraucht, so ist er fleischlich gesinnt.“ Und nun folgt die scharf- und tiefsinnige Rechtfertigung des kirchlichen Aktes, die das letzte Glied in der langen Kette seiner Beweise ist.

So hat er die Übereinstimmung von Ästhetik, Ethik und Religiosität in der Ehe seinem Gegner erwiesen; im folgenden zeigt er ihm die Möglichkeit eines Gleichgewichtes zwischen Ethik und Ästhetik in der Persönlichkeit. Zunächst entblößt er die ästhetische persona ihres eingebildeten Schmuckes. Er argumentiert sehr richtig, daß alles Ästhetische auf Lebensgenuß hinausläuft, und läßt es auch hier nicht mit der These sein Bewenden haben, sondern zeichnet verschiedene Möglichkeiten. Dieser

Lebensgenuß kann rein aus dem Innern hervorgerufen, rein von außen bedingt sein. Der Genuß kann auf eine Hauptsache: eine Liebe, ein Talent beschränkt bleiben; er kann andererseits in der ewigen Abwechslung, im Mannigfaltigen gesucht werden (Don Juan). Als Haupttyp dieser Lustjäger wird Kaiser Nero scharf zergliedert; nur, daß er an Einzelheiten bis zuletzt eine kindliche Freude gehabt haben könnte, erscheint mir nicht glaubhaft. All dieser Art des Genießenwollens liegt Schwermut zugrunde, und Schwermut als dauerndes ist nach Kierkegaard Sünde: „denn das ist Sünde, daß man nicht will, nicht tief und innerlich will, und das ist eine Mutter aller Sünden". Auf jeden Fall deutet die Schwermut, die allem rein ästhetischen Leben anhaftet, auf eine innere Verzweiflung, die, sobald sie bewußt wird, eine innere Umkehr fordert. Aber die höchste ästhetische Genußsucht bleibt bei ihr stehen und genießt den Champagner der Verzweiflung und berauscht sich an ihm. Sie erkennt das Chimärische aller Genüsse, hat aber die Kraft zur Umwandlung verloren.

Als einen solchen Gourmand schildert er A. und ruft ihm zu: „So wähle die Verzweiflung, denn Verzweiflung selber ist eine Wahl; man kann zweifeln, ohne es zu wählen, nicht aber verzweifeln. Und indem man verzweifelt, wählt man wieder, und was wählt man da? Man wählt sich selber, nicht in seiner Unmittelbarkeit, nicht als dies zufällige Individuum, sondern man wählt sich selber in seiner ewigen Gültigkeit." Er macht nun eine ausgezeichnete logische Scheidung zwischen Zweifel und Verzweiflung. Verzweiflung ist ein Ausdruck für die ganze Persönlichkeit, der Zweifel nur für die Sphäre des Denkens. „Der Verzweifelnde also wählt sich selbst. Das geschieht in der Reue." Die Reue ist eine der tiefsten Ideen Kierkegaards. Sie ist die menschliche amor Dei. Auf dieser basiert (um den Anhang hier einzufügen) die schöne Predigt, die er einem jüdischen Freunde in den Mund legt: „daß wir vor Gott immer Unrecht haben". In der Reue nimmt man dies sein Selbst mit der Erbsünde der Väter behaftet freiwillig auf sich, um es ganz zu sein. So ist die Reue die Idee der Wiedergeburt bei Sören Kierkegaard, eine tiefere allerdings als die des unklaren Schwärmers Nietzsche.

Doch in der Verzweiflung liegt auch eine Gefahr, nämlich die, daß man an seinen endlichen Interessen verzweifelt. Das kontrapunktiert der ethische Fugist mit dem Bibelwort: „Was nützte es mir, wenn ich die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an meiner Seele?" Hat man sich gefunden, so gilt es wieder zu wählen, und zwar zwischen Gut und Böse. Das Böse ist verführerisch, weil es die Ästhetik zum Deckmantel hat, während das Gute im Leinenkittel der Ethik dasteht. Das deutet Kierkegaard aus (S. 486):

„Ein guter Mensch kann jeder sein, der es will; um aber böse zu sein, muß man Talent haben. Deshalb wollen viele für ihr Leben gern Philosophen sein, aber keine Christen; denn ein Philosoph muß Talent haben, ein Christ braucht nur Demut, und die kann jeder haben, der es will." — Ironischer konnte das nicht gesagt werden.

S. 488 heißt es: „Die ästhetische Lebensanschauung betrachtet auch die Persönlichkeit im Verhältnis zur äußeren Welt, und der Ausdruck für dieses, sofern es sich auf die Persönlichkeit bezieht, ist der Genuß. Aber der ästhetische Ausdruck für den Genuß in seinem Verhältnis zur Persön-

lichkeit ist die Stimmung. In dieser Stimmung ist die Persönlichkeit gegenwärtig, wenn auch nur dämmernd. Wer ästhetisch lebt, sucht nämlich soweit als möglich in der Stimmung aufzugehen, sucht sich so in ihr zu verbergen, daß nichts in ihm übrig bleibt, was nicht von derselben verschlungen werden kann; denn ein solcher Rest wirkt immer störend. Je mehr die Persönlichkeit in der Stimmung dämmert, um so mehr ist das Individuum im Moment, und das ist wieder der adäquate Ausdruck für die ästhetische Existenz: sie ist im Moment. Daher die ungeheuren Oszillationen, denen derjenige, der ästhetisch lebt, ausgesetzt ist. Auch wer ethisch lebt, kennt die Stimmung, aber sie ist ihm nicht das Höchste; weil er sich selber unendlich gewählt hat, sieht er die Stimmung unter sich." Man glaubt eine Arbeit von 1900 zu lesen, so moderne Begriffe wie Stimmung und Persönlichkeit umschwirren uns. Aber man kann sagen, die Worte von 1842 sind noch moderner, denn sie sitzen zugleich über den törichten Flitter, der unsere gegenwärtige Zeit ungenießbar macht, zu Gericht. Der Ethiker ist eben dem Ästhetiker voraus ... er hat auch eine Stimmung, aber eine Totalstimmung, während der Ästhetiker ein Gummiball in dem Auf und Ab ihn beherrschender Stimmungen ist. Im folgenden kommt Kierkegaard auch, wie zu erwarten, auf den Mystizismus, der sein Leben wählt in der Relation zu Gott. Aber diese Wahl ist einseitig, weil sie die übrigen Relationen außer acht läßt. Und so wird der Mystiker zum momentanen Spielball seiner Gottesbrunst, die aufflammt und zusammenbricht, flammt und bricht ohne Ende.

Wie reimt sich nun der Einzelne mit der Pflicht? Darauf geht Kierkegaard in endlos breiten Untersuchungen ein, deren Quintessenz folgende Stelle sein mag (S. 516): „Wer sich selber wählt, hat sich selber als seine Aufgabe. Ethisch kann er sich nur dann wählen, wenn er sich in Kontinuität wählt, und aus diesem Grunde hat er sich selber als eine mannigfache Aufgabe. Aus diesem konkreten Ich mit mannigfachen Aufgaben erwachsen Pflichten, die jeder ethischen Individualität gesetzten." Man sieht, auch hier ist das Individuum das Menschlich-Höchste — nicht aber das Letzte. Daraus folgt, daß man (mit Kierkegaard zu sprechen) die Pflicht und doch nicht seine Pflicht tun kann, und umgekehrt. Über die Frage nach Ursprung und Recht der Ethik hat der Philosoph die treffende Antwort: „Wenn die Persönlichkeit das Absolute ist, dann ist sie selber der archimedische Punkt, von welchem man die Welt aufheben kann." In den Sätzen über Schönheit kommt eine rabulistische Kasuistik und Sophisterei zum Ausdruck. Und es ist doch so einfach. „Wenn ich das Leben ethisch betrachte, betrachte ich es in seiner Schönheit. Da wird mir das Leben reich an Schönheit, nicht arm, wie es eigentlich für dich ist. Ich brauche nicht im Lande umher zu reisen, habe auch nicht nötig, in den Straßen umher zu stöbern. Ja, für diesen Glauben an den Sieg des Schönen will ich auf Tod und Leben kämpfen, und keine Macht der Welt soll ihn mir rauben. In diesem Glauben sehe ich die Schönheit des Lebens, und die Schönheit, die ich sehe, hat nicht das Wehmütige an sich, das von aller Schönheit der Natur und der Kunst unzertrennlich ist, unzertrennlich selbst von der ewigen Jugend der griechischen Götter. Die Schönheit, die vor dem Auge meines Geistes steht, ist fröhlich und reich an Siegen und stärker als die ganze Welt."

Das ist in Kürze, was man in bezug auf Kierkegaard Kürze nennen kann: seine Ethik. Eine mit sich und der Welt einige, sonnenklare, siegmutige Weltanschauung. Fast könnte man sagen, daß auch ihm, wie allen großen Predigern (Fichte usw.) de libero arbitrio kein Zweifel war. Aber so schlimm ist es doch nicht. Der Gegner ist nur eine gewählte Puppe; gemeint sind alle, die „Ohren haben, zu hören“. Sollte man da nicht verzweifeln? Wer sind die Tiefen, die heutzutage in diesem Taumel dionysischer Willkür von Logik und Ethik hören wollen und nun gar von — dem alten Gott? Aber Christus hatte auch nur zwölf Jünger, und das Senfkorn ging doch auf, und das Christentum ward ein Baum, der zwei Jahrtausende beschattete. Wodurch gelingt das? Die Generationen wechseln, und so wie die Dialektik der Geschichte die Cäsaren ablöste durch die stillen Christen, so wird auch in den Söhnen oder Enkeln der dionysischen Atheisten von heute der Rausch verflüchtigen und einer ernsteren Gesamtstimmung weichen. Und daran hat Kierkegaard den größten Anteil.

Es bleibt nun noch die Frage, ob ich ihn empfehlen kann. Darauf muß ich leider — Nein sagen. Man wird mir einwenden: aber er ist doch tief, ernst, gediegen? Und ich müßte eine sonderbare Antwort geben: Ja — nein. Er ist viel mehr. Er ist groß und klein, anziehend und abstoßend, ironisch und pietätvoll, raffiniert und naiv, romantisch und nüchtern, breit und bleiern, abstrakt und verschwommen, geistreich und geistvoll, skeptisch und fromm. Er ist zu viel, um etwas aus einem Gusse zu sein. Ihm schadete sein Selbstbewußtsein und seine Reflektiertheit; er ist zu pastoral, ohne orthodox zu sein; ihm mangelt vor allem die Kardinaltugend des Christen: Bescheidenheit.

Sein Stil ist überladen, prunkend, bilderreich, witzelnd, zerklüftet. Und die dialektische Methode H e g e l s macht ihn vollends zu einer Qual. Man höre ein Beispiel vom schlechtesten: „Die Wahl macht hier auf einmal die beiden dialektischen Bewegungen; das, was gewählt wird, existiert nicht und findet in der Wahl seine Existenz, — das, was gewählt wird, existiert, sonst wäre es keine Wahl. Wenn nämlich das, was ich wählte, nicht existierte, sondern durch die Wahl zum Absoluten würde, dann wählte ich nicht, sondern ich wäre der Schöpfer desselben; aber ich erschaffe mich nicht selber, ich wähle mich selber. Während daher die Natur aus nichts erschaffen ist, während ich selber als unmittelbare Persönlichkeit aus nichts erschaffen bin, bin ich als freier Geist aus dem Prinzip des Widerspruches erschaffen oder dadurch geboren, daß ich mich selber wählte“ (S. 574/5).

Der Schädel brummt einem vor dieser Logik eines ästhetisch-ethischen Priesters im buntscheckigen Gewande eines Jongleurs. Und da fällt einem als Kontrastassoziation der derbe, kräftige L u t h e r ein, der nicht in der Sprache der sächsischen Kanzlei, sondern in der der deutschen Bauern schrieb und dessen Maxime war: Tu's Maul auf, hör bald auf! An Tiefe ethischer Gesinnung steht ihm Kierkegaard gewiß nicht nach, wohl aber an Einfachheit. Und das Geheimnis der Größten ist es — das Große — einfach zu sagen.

Wem soll ich das Buch empfehlen? Ich frage mich vergebens. Den oberflächlichen, weltlichen Menschen, denen es not täte: die haben dazu keine Lust und kein Talent. Den ernsten, strebsamen Naturen? Wie wenige von ihnen haben die Zeit, ihre kurz bemessene Muße der Aus-

bildung ihres Inneren zu weihen! Den Landgeistlichen? Die werdens schon gelesen haben. Den Bauern? Für die ist es ein Buch mit sieben Siegeln. Denn es stellt ja die unglaublichsten Anforderungen selbst an philosophisch geschulte und schwere Sprache gewöhnte Köpfe. Und man könnte Brands Leitmotiv variierend von dem Leser Kierkegaards sagen:

Tauchst du zum Grund nicht in dem Bronnen,
So wisse, du hast nichts gewonnen.

Es wird daher allein für die empfohlen sein, die es ohngeachtet all der eben vorgebrachten Einwände doch lesen. Eins kam bei Kierkegaard, dem Lebenskünstler, zu kurz: die Kunst. Da sieht man, daß selbst so tiefen Naturen das Höchste doch noch verschlossen sein kann. Ich meine damit nicht die Pseudokunst der Dutzenddichter, der Unterhaltungsschreiber, sondern die höchste, Ethik-Ästhetik und Religion in sich befassende Kunst. Ihr ist es gegeben, die höchsten Forderungen der Prediger und Prosaisten in einem höheren Leben zu verwirklichen. So hat Ibsen den größeren Teil von Kierkegaards Ideen in seinem Werke verewigt. Die Neuromantik hat dies für die Ästhetik der letzten Zeit historisch getan, weil Ästhetizismus nie die Ewigkeit zur Voraussetzung hat. Der neuen Ethik fehlt ihre letzte Verwirklichung, die einem neuen, Positives schaffenden Idealismus vorbehalten bleibt.

---

2. Über das Sekundarschulwesen der Schweiz.

Mit einer Vorbemerkung über die schweizerischen Schulverhältnisse im allgemeinen.

Von **Aug. Schmid** in Weesen am Walensee (Schweiz).

Die Schweiz stellt bekanntlich einen Bundesstaat dar. Demnach ist die Gesetzgebung teils Sache des Bundes, teils Sache der Kantone.

Speziell auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts haben die Kantone fast freie Hand. Die Bundesverfassung sagt einfach: die Kantone haben für einen genügenden Unterricht zu sorgen, der unentgeltlich zu erteilen ist. Das ist natürlich eine sehr dehnbare Bestimmung. Demnach ist auch das Schulwesen in den einzelnen Kantonen sehr verschieden beschaffen. Einzig das gewerbliche Fortbildungsschulwesen ist vom Bunde in die Hand genommen worden; ferner ist das Polytechnikum in Zürich eine eidgenössische Anstalt.

Die Grundlagen der gegenwärtigen Staatsverhältnisse datieren von 1848. Seitdem hat allerdings die Verfassung schon manche Änderungen erfahren. Diese bestehen hauptsächlich darin, daß die Bundesgewalt auf Kosten der kantonalen vergrößert wurde. Auf dem Gebiete des Unterrichts stand man aber im allgemeinen solchen Vereinheitlichungsbestrebungen ziemlich kühl gegenüber. Einerseits sind es die speziell katholischen Kantone, die sich vor einer Bundesschule fürchten, weil nämlich die protestantisch-liberale Partei in der Schweiz die Mehrheit bildet. Aber die Gegner finden sich nicht bloß auf dieser Seite. Man fürchtet den komplizierten Apparat einer eidgenössischen Schulverwaltung, den Bureaukratismus, eine allzu große Reglementiererei. Wirklich ist auch eine Vereinheitlichung des

Schulwesens nicht Bedürfnis. In den einzelnen Kantonen der Schweiz finden sich, trotz der Kleinheit des Landes, sehr verschiedene Verhältnisse, denen die Bundesschule vielleicht nicht genügend gerecht würde.

Erst seit 1903 beteiligt sich der Bund insofern am Volksschulwesen, als er dafür jährlich etwa zwei Millionen Franken an die Kantone auszahlt, nämlich 60 Cts. pro Einwohner, wobei einige besonders gebirgige Kantone noch eine Zulage von je 20 Cts. erhalten. Die Aufsichtstätigkeit des Bundes beschränkt sich darauf, zu kontrollieren, ob diese Beiträge wirklich zu dem gedachten Zwecke verwendet werden. Die spezielle Art der Verwendung, d. h. die Bestimmung, wieviel man für Schulhausbauten, Anschauungsmaterial, für die Bildung von Schwachsinnigen, für Lehrerbildungsanstalten, Lehrgehalte und Pensionen, Schulsuppenanstalten usw. abgeben wolle, ist Sache der Kantone, und jeder Kanton hat deshalb darüber besondere Bestimmungen erlassen.

So zeigt das schweizerische Schulwesen eine außerordentliche Vielgestaltigkeit. Es ist deshalb nicht leicht, etwas darüber zu schreiben. Man muß sich entweder so an Allgemeinheiten halten, daß das ganze fast inhaltlos wird, oder dann wird aus der Besprechung der schweizerischen Schulverhältnisse eine Sammlung von Beschreibungen der kantonalen. In den einzelnen Kantonen ist das Schulwesen wieder verschieden zentralisiert. Es gibt Kantone (z. B. Appenzell), die den einzelnen Gemeinden fast vollständige Freiheit lassen. Die Kantone stellen die Lehrpläne auf; aber diese sind oft so allgemein gehalten, daß den einzelnen Gemeinden, ja oft dem einzelnen Lehrer, noch ein ziemlich großer Spielraum überlassen ist.

Dieses Bild der Vielgestaltigkeit zeigt sich nun auch bei der Sekundarschule. Diese Schule ist wohl eine spezifisch schweizerische Einrichtung, wenigstens in der Beschaffenheit, wie sie sich hier findet. Sie ist auch nicht in allen Kantonen gleich stark eingebürgert. In einigen fehlt sie fast gänzlich. So zählt Nidwalden eine einzige, Aargau, obschon ein stark bevölkerter Kanton, meines Wissens keine, während Zürich allein 244 Lehrer dieser Stufe aufweist.

Die Beschaffenheit dieser Schulen kann am besten gezeigt werden, indem man von ihrer Entstehungsgeschichte ausgeht.

In den gewerbreichen Ortschaften machte sich längst unangenehm bemerkbar, daß es an einer günstigen Gelegenheit zur Schulbildung der Knaben fehlte. Den Kaufleuten, den Industriellen und den Beamten genügte die Volksschule zur Ausbildung ihrer Söhne nicht. Die Hauptmängel dieser Schule waren folgende: Große Schülerzahl, sehr oft 7 Klassen gleichzeitig von einem Lehrer unterrichtet, Mangel an Anschauungsmaterial, oft kurze Schulzeit (an vielen Schulen nur im Winter); vom 13. Jahre an ist die Schule pro Woche nur noch einen Tag zu besuchen. Die zwei letzten Schuljahre leisteten deshalb fast nichts. Wer also einem Knaben eine bessere Schulbildung verschaffen wollte, war genötigt, ihn auswärts zu schicken. Nun gab es früher keine öffentlichen Schulen, die einem derartigen Bedürfnisse dienten. Die städtischen Gymnasien eigneten sich natürlich nicht für Leute, die sich fürs praktische Leben in Gewerbe, Handel und Industrie ausbilden wollten. Man war also vollständig auf Privatanstalten angewiesen. Auf diese Weise wurde aber der

Unterricht teuer. Zudem standen dann die Knaben nicht mehr unter persönlicher Aufsicht der Eltern.

Mit der Zeit fing man in einigen größeren Dörfern an, öffentliche Schulen einzurichten, die dem genannten Bedürfnisse entsprachen. Es taten sich mehrere wohlhabendere Bürger zu einer Korporation zusammen, die nun die Gründung einer solchen Schule unternahm. Diese Schulen verdankten ihr Entstehen meistens irgend einem Legate, das als Betriebskapital oder Fonds benutzt wurde. Die leitenden Bürger verpflichteten sich zu jährlichen Beiträgen an die Schule. Ferner mußte jeder Schüler ein Schulgeld zahlen, Bürgersöhne ein kleineres, Auswärtige ein größeres. Auch wurde oft die politische Gemeinde oder die Orts-, die Kirchen- oder die Schulgemeinde um Beiträge angegangen. Ferner beteiligten sich etwa Gewerbevereine und kaufmännische Vereine finanziell an der Schule. Endlich konnte man auch vom Staate (d. h. dem Kantone) Unterstützung erhalten. Wenn sich trotz all dieser Beiträge und der Zinsen des Fonds noch ein Defizit ergab, so wurde dieses durch Verlustaktien gedeckt.

Diese Schulen waren am Anfang immer ganz klein. Oft zählten sie kaum mehr als ein halbes Dutzend Schüler, natürlich nur einen Lehrer. Beinahe ausnahmslos bestanden sie aus zwei Klassen. Die Schüler traten aus der siebenten, oder an vielen Orten aus der sechsten Volksschulklasse ein und hatten vorher eine Aufnahmeprüfung zu bestehen. Im Vordergrunde stand die praktische Ausbildung fürs Leben, ganz besonders für das kaufmännische. Demnach sind deutsche Sprache, französische Sprache und bürgerliches und kaufmännisches Rechnen mit Buchhaltung die Hauptfächer. Ebenso wurde Geographie, Naturkunde, Physik, Chemie und Geschichte getrieben, lauter Fächer, die damals der Volksschule fast vollständig fehlten. Diese Schule unterschied sich von der allgemeinen Volksschule, abgesehen von dem Hauptfach Französisch, besonders durch die starke Berücksichtigung der Realien. Demnach wurde sie gewöhnlich Realschule genannt. Erst mit der Zeit kam der Name Sekundarschule, im Gegensatze zu der allgemeinen Volks- oder Primarschule auf. In vielen Gegenden ist dieser Name auch jetzt noch nicht populär. Der große Eifer der wohlhabenderen Bürger für die Realschule zeigte sich besonders darin, daß man für reichhaltiges Anschauungsmaterial sorgte. So besaßen diese Schulen oft schon nach einigen Jahren eine reichhaltige Sammlung von allerlei Apparaten, präparierten Tieren, Bildern, Karten und allerlei sonstigen Objekten, im Gegensatze zur Primarschule. Dieses Anschauungsmaterial wurde entweder gekauft oder man erhielt es geschenkt von Kaufleuten und Industriellen. Oft beschenkten Bürger, die als Kaufleute in fremden Erdteilen wohnten, die Schule mit allerlei Gegenständen, die dazu dienen konnten, den Unterricht in der Geographie und in der Naturkunde zu beleben.

Die Gründung der meisten dieser Schulen fällt in die zweite Hälfte des letzten Jahrhunderts. Auch jetzt noch wird ihre Zahl jährlich größer. Obschon durch die Neugründungen das Gebiet, das zu den einzelnen Schulen gehört, immer kleiner wird, ist die Schülerzahl der länger bestehenden Schulen bedeutend gewachsen. Sie hat sich oft verfünffacht bis verzehnfacht.

Diese Vermehrung der Schüler kommt zum Teil daher, daß die Sekundarschule immer mehr auch von den Mädchen besucht wird. Es kommt oft vor, daß die Zahl der Mädchen einer Schule größer ist als die der Knaben. Die Hauptursache der Zunahme der Schülerzahl ist aber der Umstand, daß die Sekundarschule immer mehr und mehr ein wesentlicher Bestandteil der Volksschule wird. In sehr gewerbreichen Dörfern tritt oft die Hälfte der 7. (oder 6.) Primarschulklasse in die Sekundarschule über. Immer mehr kommt es vor, daß Kaufleute und Gewerbetreibende von den ins Geschäft tretenden Lehrlingen die Sekundarschulbildung verlangen. Diese Umwandlung der Schule aus einer Anstalt mit anfänglich beinahe privatem Charakter in eine Volksschule macht sich auch anderweitig bemerkbar. Nachdem sie eine Zeitlang ihre Ausgaben durch private Beiträge, Verlustaktien, Schulgelder bestritten hatte, ging sie oft an die Primarschul- oder an die politische Gemeinde über, so daß nun ihre Leitung derselben Behörde wie die Primarschule unterstellt ist. Damit fielen dann auch die Schulgelder weg.

Mit der Vergrößerung der Schülerzahl hing auch die Anstellung weiterer Lehrer zusammen. Die Mehrzahl der Schulen zählt jetzt zwei Lehrer. An katholischen Orten ist oft ein Kaplan zugleich Hilfs- oder auch Hauptlehrer. Wo an größeren Orten an einer Schule mehrere Lehrer wirken, sucht man gewöhnlich eine allzugroße Fächerzersplitterung zu vermeiden.

Schulen mit zwei und mehr Lehrern zählen meistens drei Klassen; doch tritt die Mehrzahl der Schüler aus der zweiten aus. An solchen Schulen wird gewöhnlich noch eine zweite Fremdsprache, meistens Englisch, weniger Italienisch, gelehrt. Vierklassige Schulen sind selten.

Es ist noch nachzutragen, daß diese Schulen fast nirgends nach Konfessionen getrennt sind. Es kommt das einerseits daher, daß sie erst in neuerer Zeit gegründet worden sind, andererseits daher, daß die Schülerzahl bei der Gründung in der Regel sehr klein war, so daß sie eine Spaltung nach Konfessionen nicht ertragen hätten.

Lateinunterricht wird an den Sekundarschulen nicht betrieben, weder als obligatorisches noch als fakultatives Fach. Falls an einigen Orten Latein gelehrt wird, so hat dieser Unterricht privaten Charakter und ist besonders zu bezahlen.

Die Sekundarschulen sind also nicht aus Lateinschulen hervorgegangen, sondern sie bestanden von Anfang an ohne Latein. Hierin bilden sie einen Gegensatz zu den Realschulen. An manchen Orten bestanden früher Lateinschulen. Nach und nach fing man an, für Schüler, die nicht ans obere Gymnasium übergehen wollten, lateinlose Klassen einzurichten. Solche Schulen befinden sich besonders zahlreich im Kanton Aargau, mehr vereinzelt aber auch in anderen Kantonen. Man nennt sie dort Bezirksschulen. Diese Bezirksschulen sind also Untergymnasien, die gewöhnlich auch eine lateinlose Abteilung, die Realschule, besitzen. Diese Realschulen sind nach ihrem Lehrplane nicht stark von den Sekundarschulen verschieden; nur ist ihre Entstehungsweise eine ganz andere, und zudem waren sie von Anfang an drei- oder vierklassig, während die Sekundarschulen anfänglich fast ausnahmslos zweiklassig waren und es sehr oft jetzt noch sind.

Während die Sekundarschule anfänglich fast ausschließlich dazu berechnet war, fürs praktische Leben vorzubereiten, wurde sie immer mehr und mehr auch eine Vorbereitungsanstalt für die Mittelschulen. Die Mittelschulen sind in der Regel kantonal. Die merkantile und die technische Abteilung dieser Kantonsschule, das Lehrerseminar, das Technikum, die Schulen für die Lehrlinge der Post, der Eisenbahn und der Zollverwaltung schließen alle an die zweite Sekundarklasse an; doch wird es immer üblicher, auch noch die dritte Klasse zu besuchen. Einzig das Gymnasium schließt an die Primarschule an. Die Schüler vom Lande besuchen aber gewöhnlich zuerst doch die Sekundarschule. Der fehlende Lateinunterricht wird vom Sekundarlehrer oder von einem Geistlichen privatim erteilt. Dann kann der Schüler in die dritte Gymnasialklasse eintreten oder wenigstens in die zweite.

Diese Doppelstellung der Sekundarschule ist für den Lehrer oft unangenehm. Er kann oft weniger, als er vielleicht gern möchte, die praktische Seite des Unterrichts hervorkehren; denn er muß auch Rücksicht auf die oft beträchtliche Zahl von Schülern nehmen, die nachher an eine Mittelschule übergehen wollen und dabei eine Aufnahmeprüfung zu bestehen haben. Das kann oft etwa Differenzen absetzen zwischen den Lehrern der Sekundar- und denen der Mittelschulstufe.

Der Bildungsgang der Sekundarlehrer ist in den einzelnen Kantonen sehr verschieden. Auch sogar die Lehrer eines einzigen Kantons haben sich auf verschiedene Art für ihren Beruf ausgebildet. In einzelnen Kantonen, wie z. B. in Zürich, besuchen sie zuerst das Lehrerseminar, bilden sich also zum Primarlehrer aus. Nach einer kürzeren Praxis als Lehrer besuchen sie zwei Jahre lang die Universität, wo sie neben der obligatorischen Pädagogik irgend eine beliebige Fächergruppe studieren. Je nach der Wahl dieser Fächer können sie ein Patent für mathematisch-naturwissenschaftliche oder für die sprachlich-historische Richtung erhalten. An anderen Orten, wie z. B. in St. Gallen, ist es üblich, zuerst das Gymnasium oder die technische Abteilung der Kantonsschule (Oberrealschule) zu durchlaufen. Nach abgelegter Maturitätsprüfung wird ein besonders eingerichteter Kurs, der anderthalb Jahre dauert, besucht. Seltener kommt es vor, daß das Seminar zuerst absolviert wird. In diesem Falle ist vor dem Eintritt in den besonderen Lehramtskurs die Maturitätsprüfung nachzuholen. Zu diesem Zwecke besucht der Betreffende vorher ein bis zwei Jahre noch das Gymnasium oder die technische Abteilung der Kantonsschule. Das fehlende Latein oder im anderen Falle die noch fehlende Mathematik ist vorher durch Privatstudium nachzuholen. Die Lehrer, die Unterricht in der sprachlichen Richtung geben wollen, besuchen in der Regel eine Zeitlang die französische Schweiz oder Frankreich und England, weniger Italien. Die Lehrer der anderen Richtung machen oft noch besondere Studien an einer Universität oder am Polytechnikum. Es kommt oft vor, daß Kandidaten, die das Gymnasium durchlaufen haben, ein Patent der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung erwerben, und daß solche, die die technische Mittelschule durchgemacht haben, zur sprachlichen Richtung übergehen. An den Sekundarschulen der Städte wirken oft auch Lehrer mit Gymnasiallehrerpatent. So zeigt der Bildungsgang der Lehrer im einzelnen Kanton eine sehr große Verschiedenheit. Diese Mannigfaltigkeit ist besonders groß in den

Kantonen, die keine eigene Anstalt zur Ausbildung ihrer Sekundarlehrer besitzen.

Bei den Gehaltsverhältnissen begegnen wir denselben großen Unterschieden wie überall. In einzelnen Kantonen wird das ganze Gehalt von der Gemeinde bezahlt. In anderen Kantonen, wie z. B. St. Gallen, zahlt der Kanton noch Alterszulagen (bis 300 Fr.). In Zürich hingegen wird das gesetzliche Minimalgehalt vom Staate bezahlt, währenddem die Gemeinde nur noch eine größere oder kleinere Zulage dazu leistet. Im Kanton St. Gallen bewegen sich die Gehaltsansätze zwischen 2400 Fr. als Minimalgehalt an einigen kleinen Orten bis 4500 Fr. Im allgemeinen kann man sagen, daß das Gehalt durchschnittlich etwa 700 Fr. höher ist als dasjenige der Primarlehrer an demselben Orte.

Noch größer sind die Verschiedenheiten im Pensionswesen. Es gibt Kantone, wo keine Pensionen bezahlt werden. In einzelnen Kantonen werden zwar solche bezahlt, werden aber zum größten Teile aus den Jahresbeiträgen der Lehrer bestritten. An anderen Orten leistet die Staatskasse mehr darin. Diese kantonalen Pensionen sind in der Regel klein, oft weniger als 1000 Fr. Die Pensionsberechtigung tritt etwa mit 60 bis 65 Altersjahren ein oder wenn aus Gesundheitsrücksichten der Beruf aufgegeben werden muß. An größeren Orten wird aber von der Gemeindekasse eine Pension ausgerichtet. So zahlt z. B. die Stadt St. Gallen je nach der Zahl der Dienstjahre bis 65 Proz. des Gehaltes, also bis etwa 2700 Fr. Dazu kommt noch die kantonale Pension von 1000 Fr. Der Betrag der Pension schwankt also in der Schweiz von null bis etwa 4000 Fr., gewiß eine sehr große Verschiedenheit.

III. Sprechsaal.

Margareta Bosko.

Von Lehrer **H. Gelbke** in Sangerhausen.

„Wohltaten, still und rein gegeben,
Sind Tote, die im Grabe leben,
Sind Blumen, die im Sturm bestehn,
Sind Sterne, die nicht untergehn."
Claudius.

Unsere Zeit hat man die Zeit der Humanität genannt, und fürwahr, es geschieht viel, um den Armen, Kranken, Schwachen und Bedürftigen nach Menschenmöglichkeit zu helfen. Der Kampf ums Dasein aber erkältet nur zu leicht unsere Herzen und erstickt unser Mitgefühl und unser Mitleid. Darum tut es unserem Herzen wohl, ein erhabenes Beispiel der reinsten Barmherzigkeit kennen zu lernen, daraus Kraft zu eigenem Wohltun innerhalb unseres Berufslebens wie außerhalb desselben zu schöpfen und Milde zu üben. Margareta Bosko verdient unsere volle Aufmerksamkeit, denn sie ist die personifizierte Wohltätigkeit. Es liegt uns fern, ihren Lebensgang skizzieren zu wollen; wir möchten nur dasjenige

daraus erwähnen, was diese seltene Frau als ein Muster der Wohltätigkeit erscheinen läßt. Ihr Lebenswerk gruppiert sich um die beiden Gesichtspunkte: wie opferte sich Margareta Bosko für ihren Sohn wahrhaft auf, und wie wurde sie für die verwahrlosten Kinder ein rettender Engel der Barmherzigkeit? Von ihren Eltern einfach erzogen, wurde Margareta Ochiena ein wahrheitsliebendes, offenes, ehrliches und gehorsames Mädchen. Ihr klarer Verstand und ihr fester Wille erhielt sie auf dem Wege der Tugend. Nicht aus Liebelei, sondern auf Wunsch ihrer Eltern vermählte sie sich im Alter von 24 Jahren mit dem Landmann Franz Bosko, der ein Gut Bechi im Weiler Murialdo bei Castelnuovo bewirtschaftete. Beide Eheleute waren fleißig und sparsam, lebten genügsam und bescheiden und kamen sich in gegenseitiger herzlicher Liebe zuvor. Allein das glückliche Eheleben währte nur fünf Jahre. Franz Bosko starb und hinterließ seiner Witwe die Sorge um zwei Söhnlein, den vierjährigen Josef und den zweijährigen Johannes. Wie sehr gerade der letztere an seinem Vater hing, geht aus der kindlichen Äußerung beim Tode des Vaters hervor: „Wenn Vater nicht kommt, mag ich auch nicht fortgehen.“ Wir können uns denken, daß des Kindes Wort der Mutter Schmerz erneuerte; aber selbstlos antwortete sie: „Armes Kind, Du hast keinen Vater mehr“ und zog den Kleinen liebevoll an sich. All ihr Denken, Dichten und Trachten ging darauf hinaus, die Kinder in dem zu fördern, was sie für dieses und jenes Leben brauchen. „Meine Kinder sind mein Reichtum“, sagte die arme Witwe in echtem Mutterstolze, und sie bemühte sich nach Kräften, beide Knäblein zu frommen, gehorsamen, fleißigen Menschen zu erziehen. Daß Margareta Bosko eine verständige Frau war, erkennen wir unter anderem aus dem Umstande, daß sie ihre Söhne bei der Berufswahl durchaus nicht beeinflußte. Josef wie Johannes durften ihrer Neigung folgen, und so trat ersterer in die Fußstapfen seines Vaters und widmete sich dem Landbau. Der jüngere Johannes strebte höher: sein religiöses Gemüt trieb ihn zu dem Wunsche: Du willst Priester werden. Verwandte und Bekannte rieten ab; sie gaben der Mutter zu bedenken: „Ihr seid nicht reich; die Jahre mehren sich; das Alter kommt heran; wer wird für Euch sorgen, wenn er ins Kloster geht?“ — Solche Einwürfe waren berechtigt und gut gemeint, und Margareta Boskos klarer Verstand erkannte das Richtige der Warnung. Aber das treue Mutterherz schrak vor den Schwierigkeiten nicht zurück, und sie antwortete dem Sohne auf dessen wiederholte Bitten: „Du kannst Deinem Berufe folgen, ohne daß Du nach rechts oder links zu blicken brauchst. Die Hauptsache ist das Heil Deiner Seele. Der Gedanke an meine Zukunft soll auf Deine Entschließung keinen Einfluß üben. Ich wünsche und erwarte nichts von Dir. Ich bin arm geboren und will arm sterben. Wenn Du Weltpriester wirst, so merke es Dir wohl: solltest Du reich werden, so würde ich Dich niemals besuchen; ich würde dann keinen Fuß in Deine Wohnung setzen.“ Welche Aufopferung für den geliebten Sohn spricht aus diesen mütterlichen Worten! Und in der Tat, die Mutterliebe räumte dem Johannes alle Hindernisse aus dem Wege; sie ermöglichte ihm das Studium, und nach Absolvierung desselben empfing er am 5. Juni 1841 die Priesterweihe. Im Institut des heiligen Franz von Assisi zu Turin bildete sich Johannes Bosko noch weiter aus.

Der eine Lebenszweck der Mutter war erreicht: ihr Sohn hatte den selbstgewählten Beruf ergriffen, in dessen Ausübung er ein besonders nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft sein wollte und konnte, indem er durch Wort und Tat viele zu dem Herrn, ihrem Gott, bekehrte. Aber was hatte die Durchführung dieses Lieblingswunsches ihres Sohnes der Mutter für Entbehrungen verursacht! Anstatt ihre ohnehin knappen Einkünfte für sich zu verwenden und den Johannes auf dem Familiengute unter der Leitung des älteren Bruders Ackerbau treiben zu lassen, darbte sie und verwendete ihre verfügbaren Mittel zur Ausbildung des Lieblings. Nun er Priester geworden ist, konnte sie der wohlverdienten Ruhe des Alters pflegen. Aber da sie spürt, sie kann sich noch nützlich betätigen, um verwahrloste Kinder zu retten, rastet sie nicht und hilft ihrem Sohne bis zum letzten Atemzuge. Versuchen wir noch, dieses Liebeswerk der würdigen Matrone zu ehren! Der junge Priester begnügte sich nicht mit der äußeren Erfüllung seiner Amtspflichten; er tat alles, um seiner Gemeinde zu dienen und zu helfen, daß niemand verloren gehe. Bei seinen Gängen durch die Gefängnisse widmete er seine Fürsorge besonders den jugendlichen Gefangenen. Sein mildes Herz verdammte die Verbrecher nicht sogleich, sondern suchte die Veranlassung zu den Vergehen zu ergründen. Wir denken hierbei an Herders Wort: „Wer Fehler nur ohne ihre Gründe sieht, bemerkt nur halb; sieht er sie aber in ihrem Grunde, so verwandelt sich sein Ärger ins zarteste Mitleid.“ Joh. Bosko erkannte bald, daß mehr der Mangel an Unterricht und Erziehung als Bosheit die Gefangenen auf den Weg des Verbrechens getrieben habe. In gewissenhafter Befolgung des pädagogischen Grundsatzes: „Fehler verhüten ist besser, als sie zu bestrafen“, beschloß der ideale Priester Bosko, seine Kraft der Bewahrung der verwilderten und verwahrlosten Jugend zu weihen. Bald hatte er 200 Knaben und Jünglinge um sich versammelt, die er zur Tugend führen wollte, weil sie lasterhaft waren. Als durch fünfjährige Rettungsarbeit seine Gesundheit nachließ, suchte der werktätige Priester die Heimat auf, um sich zu erholen und neue Kräfte zu sammeln. Kaum leidlich hergestellt, überlegte er, wie er die Verwahrlosten dauernd bessern könne. Allein vermochte er das nicht; darum bat er seine 58jährige Mutter, ob sie ihm hierbei helfen wollte. „Mutter“, sagte Johannes, „ich habe, wie Ihr wißt, die Absicht, nach Turin zurückzukehren, um mich gänzlich der Rettuug der verwahrlosten Kinder zu widmen. Ich wohne nicht mehr in dem Rettungshause, und in meiner neuen Wohnung bedarf ich einer Person, der ich vertrauen kann. Das Haus hat eine schlechte Umgebung; Ihr allein könnt mir da aus der Verlegenheit helfen und mir die nötige Sicherheit gewähren. Hättet Ihr Lust, zu mir zu kommen und bei mir zu wohnen?“ — Es läßt sich denken, daß die bejahrte Frau zunächst über diese Zumutung erschrocken war und sich sammeln mußte, ehe sie antworten konnte. Sie lebte jetzt im Hause des älteren Sohnes und konnte in dessen Haushalt der Bequemlichkeit und Ruhe des Alters pflegen; nun sollte sie in der Ferne ein Leben neuer Arbeit und Entbehrungen beginnen! Manche andere hätte kurz entschlossen „Nein“ gesagt. Margareta Bosko erwiderte: „Es geht meinem Herzen nahe, unser Haus, Deinen Bruder und alle die anderen Personen, die ich liebe, zu verlassen; aber wenn Du glaubst, daß es Gottes Wille ist, so bin ich bereit und

werde Dir folgen bis ans Ende der Welt." — „Ja, das glaube ich", sagte hierauf Don Bosko, umarmte seine Mutter und dankte ihr herzlich. Nun dauerte es nicht lange, da begaben sich Mutter und Sohn nach Turin, um zu helfen und zu retten, was verloren war. Sich selbst einschränkend und mit dem Allernotwendigsten begnügend, setzten beide alles daran, ihr Rettungswerk fortzusetzen und zu vollenden. Eine Stube diente als Klassenzimmer, und die andere war Schlafraum und Küche zugleich; ebenso dürftig war das Mobiliar. Boskos Amt brachte nichts ein, und bald fehlte es am Unentbehrlichsten, — das mütterliche Herz war wiederum opferbereit. Um Geld zu schaffen, veräußerte Margareta ihre Hochzeitsschätze, an denen sie mit erklärlicher Liebe hing. Ring und Ohrgehänge samt der Halskette, alles wanderte zum Trödler, damit die vielen hilfsbedürftigen Kinder nicht zu hungern und zu frieren brauchten. „Wenn ich tausend Perlenhalsbänder gehabt hätte, würde ich sie ohne einen Schatten von Betrübnis hingegeben haben", sprach das engelgleiche Mütterlein. Mehr als ein Jahrzehnt opferte Margareta den verwahrlosten Kindern; die Arbeit wurde immer mehr. Als die Stube für die Zöglinge nicht ausreichte, wurde die Küche, die Sakristei und selbst die Kapelle mit benutzt. Trotzdem sie den schnödesten Undank ernteten, wurden Mutter und Sohn nicht müde, Barmherzigkeit zu üben. Für Leib und Seele sorgten beide in weitgehendster Weise. Margareta nähte und flickte, spaltete Holz, schälte Kartoffeln, enthülste Bohnen, kochte Suppe, verteilte die Portionen des Mittagessens und trug ihre alten Kleider weiter, weil sie für das von ihrem Sohne erhaltene Geld Lebensmittel und Kleidungsstücke für die armen Kinder gekauft hatte. Dabei war sie nicht etwa schwach und weibisch nachgiebig, sondern e r z o g die Verwahrlosten nach Kräften. „Mama Margareta verstand es, den Wildfang zu zügeln, den Trägen anzutreiben, den Zanksüchtigen Friedfertigkeit zu lehren, kurz überall erziehlich einzuwirken." Die vielerlei Mißerfolge drückten sie nicht nieder, obgleich die Kinder die schlimmsten Dinge verübten und Margaretens Geduld täglich auf eine harte Probe stellten. Die Schlingel stahlen die Decken und selbst das Stroh, zertraten beim Kriegsspiel die Gemüsebeete, warfen die zum Trocknen aufgehängte Wäsche auf die Erde, zerrissen mutwillig ihre Kleidung u. dergl. Die langmütige Mutter Bosko brauste nicht auf; sie sagte: „Kinder sind Kinder; es sind Jugendstreiche; es ist verkehrt, das ist wahr, aber es ist doch eigentlich nicht boshaft. Seien wir geduldig; durch Geduld wird man schließlich mit den größten Wildfängen fertig." Wenn das mancher Vater, manche Mutter, mancher Erzieher bedächten, würde ihr Erziehungswerk von größerem Erfolge begleitet sein. Daß die bejahrte Frau bald unter der Last der physischen und psychischen Last zusammenbrach, war kein Wunder. Wie sah es in Boskos Rettungshaus aus? fragen wir mit Interesse an dem Liebeswerke.

Fr. W i e n s t e i n, dessen empfehlenswerte „Frauenbilder aus der Erziehungsgeschichte" (Verlag von J. Stahl, Arnsberg) wir bei dieser Darstellung als Quelle benutzten, schildert es also: „Hier versuchte ein Kind an einem schlechten Tische zu schreiben; dort lernten Schüler ihre Lektion; da sitzt Margareta in einem Winkel und näht ohne Aufhören; ein zukünftiger Künstler kratzt auf der Geige; um ein Licht herum sitzt ein Kreis von Sängern und strengt sich an, die Noten zu treffen. Don Bosko steht am Herd und wacht über den Kochkessel, der am hellen Feuer brodelt. Seinen

schwarzen Priesterrock schützt er gegen das Ausspritzen durch eine große Schürze; auf dem Arme hat er eine Hose, die er zurechtschneidet oder ausbessert. Zuweilen wendet er sich um, um den Sängern wieder auf den Ton zu helfen.“ Wir haben es also in Boskos Rettungshaus nicht mit einer Musteranstalt nach modernem Stil zu tun, aber mit einer großen Tat uneigennütziger Nächstenliebe. Als des Priesters Stube und Küche für die immer größer werdende Zahl der Zöglinge nicht ausreichten, als auch die gemieteten Räume die Kinder nicht zu beherbergen vermochten, dachte er an den Bau eines Rettungshauses, und seine Mutter bestärkte ihn in dem mutigen Vorhaben. Margareta Bosko hatte ihre Kräfte überschätzt; als sie das neue Rettungshaus im Jahre 1856 bezogen hatte, war ihr Körper so widerstandslos und hinfällig, daß er einer Lungenentzündung erlag. Am 25. November 1856 setzte der Tod ihrem opferwilligen, rastlosen Tun ein Ziel. Als sie ihr Ende nahe fühlte, ermahnte sie ihren Johannes: „Setze Dein Vertrauen in die Männer, welche mit Dir zur Ehre Gottes arbeiten, aber nicht in diejenigen, welche sich selbst suchen; wisse sie wohl zu unterscheiden! Ich hatte viele Angelegenheiten in meiner Hand; Wechsel könnte von schlimmen Folgen sein; aber fürchte nichts; die liebe Mutter Gottes ist da; möge die Armut Dir stets treu bleiben in Deinem Leben! Den anderen ein Beispiel derjenigen Tugenden geben, von welchen man predigt, das ist ein wirksamer Unterricht. Möge die Familie immer den Geist der Liebe und Armut bewahren und Gott wird sie segnen.“ Die wahrhaft fromme Margareta Bosko hatte sich für ihren Sohn und dessen Zöglinge tatsächlich aufgeopfert; ihre Selbstlosigkeit erkannte man zuletzt noch daraus, daß man in ihrem armseligen Kleide die 12 Lire fand, die sie von ihrem Sohne zum Kaufe einer dringend nötigen Kopfbedeckung empfing. Die anspruchslose Mutter wollte das Geld für die verwahrlosten Kinder verwerten; da warf sie die Krankheit nieder, und sie konnte ihren Entschluß nicht ausführen. Hervorgegangen aus kleinen Verhältnissen, besaß sie einen klaren Verstand, einen festen Willen, eine starke Liebe zur Wahrheit, eine Geradheit im Denken, Reden und Tun, eine Sicherheit des Urteils, eine Seelenruhe, eine uneigennützige Nächstenliebe, eine Opferwilligkeit wie wenige. „Wer Seelen retten will, für den gibt es keinen anderen Weg als den des Calvarienberges“, sprach sie, weil sie die Schwierigkeiten des geplanten Rettungswerkes kannte; aber sie schrak davor nicht zurück, sondern setzte alle Kräfte daran, in Gemeinschaft mit ihrem edlen Sohne die Kinder zur Tugend zurückzuführen. Vor einer solchen Frau müssen wir den Hut ziehen und sie noch im Grabe ehren; sie verdient es wahrlich! „Grenzenloses Mitleid mit allen lebenden Wesen ist der festeste und sicherste Bürge für das sittliche Wohlverhalten und bedarf keiner Kasuistik. Wer davon erfüllt ist, wird zuverlässig keinen verletzen, keinen beeinträchtigen, keinem wehe tun, vielmehr mit jedem Nachsicht haben, jedem verzeihen, jedem helfen, soviel er vermag, und alle seine Handlungen werden das Gepräge der Gerechtigkeit und Menschenliebe tragen.“ (Schopenhauer, Ethik 236.)

IV. Besprechungen[1]).

291. Dahn, E. **Kurzgefaßtes Lehrbuch für den Geschichtsunterricht** (Pensum der Unter-Prima). Zweite Abteil. Zweite Aufl. Braunschweig, 1906. Appelhans u. Co.

Ein sehr empfehlenswertes Büchlein! Auch mir ist in der Praxis des Primaunterrichtes gerade diese Form der Repetition in übersichtlichen Tabellen als die allein geeignete erschienen.

Durch das vorliegende gründliche Werkchen wird dem Lehrer vor allem das zeitraubende Diktieren größerer Übersichten abgenommen. Das gesamte Primapensum ist in geschickter Weise verteilt und tabellarisch geordnet. Überall tritt das Streben nach großen Gesichtspunkten hervor. Vielleicht gehen die kulturhistorischen Bemerkungen hier und da etwas zu sehr in die Breite, indessen können sie wohl für mancherlei freiwillige Vorträge der Schüler dienlich sein. Im einzelnen ist nur wenig zu bemerken. Es dürfte sich empfehlen, die an der Völkerwanderung beteiligten Völker nebeneinander zu ordnen und so eine Art synchronistischer Tabelle zu geben. Dies Verfahren hat sich in Lic. Werners dogmengeschichtlichen Tabellen bewährt. — An Stelle des angeführten Gedichtes von Mühler: Otto I. und Heinrich, das künstlerisch ziemlich wertlos ist, könnte wohl C. F. Meyers: Eia Weihnacht! treten. Auch vermisse ich bei Otto III. einen Hinweis auf Platens wundervolles „Klagelied". Besondere Schwierigkeit bietet dem Lehrer bei der Kürze der Zeit die Behandlung Englands und Frankreichs im Mittelalter. Ich glaube, es ist möglich, an einzelnen Punkten der deutschen Geschichte geeignete Ausblicke auf die auswärtige, allgemein europäische Politik einzuschieben. Zur Zeit Konrads II. ist eine Bemerkung über das Reich Knuts des Großen und die Eroberung Englands am Platze. Die Zeit Barbarossas bietet Gelegenheit, die Stellung Heinrichs von England zur Kirche zu beleuchten. Die weltgeschichtliche Bedeutung von Bouvines zeigt sich uns bei genauerer Betrachtung der Lage Europas um 1214. — Kapitel, die mir geradezu mustergültig erscheinen, sind folgende: Karl der Große, Die Baukunst im Mittelalter, Friedrich Barbarossa, Kreuzzüge und ihre Folgen, Die Hanse.

Berlin-Potsdam. Dr. **Hans Kania.**

292. Schwemer, R. 1. **Die Reaktion und die neue Ära.** 2. **Vom Bund zum Reich.** Leipzig-Berlin. B. G. Teubner.

Die beiden Büchlein, deren geschmackvolle Darstellung angenehm berührt, führen im Anschluß an des Verfassers ersten Band: „Restauration und Revolution" die Entwickelung der deutschen Geschichte bis zum Jahre 1871 fort. Fleißige, umsichtige Benutzung der gesamten Literatur, gerechtes Urteil, selbständige Stellungnahme, deutsche Gesinnung, weise Beschränkung zeichnen dies kleine Musterwerk aus. Im ganzen wird in der Beurteilung z. B. auch Friedrich Wilhelms IV. der Treitschkesche Standpunkt festgehalten, ein zu starker Subjektivismus aber glücklich vermieden. Auch der liberalen Legende geht der Verfasser kräftig zu Leibe, ohne dabei Weite und Freiheit des Blickes für gesunden Fortschritt einzubüßen. Für diese Art der Behandlung des Stoffes sind Abschnitte wie die über Feudalismus und Orthodoxie bezeichnend. Für die Beurteilung König Wilhelms wird unter Ablehnung der Lindnerschen Richtung Erich Marks' Charakteristik akzeptiert; für Bismarck stimmt der Verfasser im wesentlichen mit den von Lenz gezogenen Grundlinien überein. Würdigung ideeller Strömungen, besonders aber auch der wirtschaftlichen, tritt in geeigneter Weise hervor; trefflich ist die Darstellung der Persönlichkeit Lasalles und ihrer Wirkung. Eindrucksvoll ist dann die Schilderung der Politik Bismarcks von 1864 an; seine Person wird hier naturgemäß die beherrschende; die Beziehungen zum Könige, zu Österreich, zu Frankreich werden gut beleuchtet. — Alles in allem — eine erfreuliche Leistung. Mögen die Bücher ihre Bestimmung, auf die Kreise der Gebildeten zu wirken, erfüllen, sie werden sicher in nationalem Sinne ihren Eindruck nicht verfehlen.

Berlin-Potsdam. Dr. **Hans Kania.**

---

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

293. Feyerabend, Prof. Dr. Karl. **Wörterbuch zu History of the United States.** 41 S., gr. 8°. Berlin, 1905. Weidmannsche Buchhandlung. 50 Pf.

Wenn der Verfasser im Vorworte zu dem englischen Texte sagt, daß die Geschichte der großen Republik in die neusprachliche Schullektüre einzuführen, bei den reichen Beziehungen Deutschlands zu den Vereinigten Staaten als zeitgemäß erscheinen werde, so können wir ihm nur beipflichten und müssen ihm für die Mühewaltung bei der Zusammenstellung des geschichtlichen Stoffes und der Anfertigung des zugehörigen Wörterbuches unseren Dank aussprechen. Besonders wertvoll ist das Verzeichnis der geographischen und geschichtlichen Namen, welches die Seiten 29 bis 41 des Wörterbuches umfaßt. Die Aussprachebezeichnungen in beiden Teilen lassen nur wenig zu wünschen übrig. An der einen oder anderen Stelle wird noch die berichtigende und vervollständigende Hand angelegt werden müssen, vgl. z. B. wind, parcel, after, plant, arrow, arsenal, ardent, poll und toll, signalize und merchandise und die Wörter auf tion. Longfellow ist im Wörterbuch von Muret-Sanders auf der drittletzten Silbe betont. Übrigens wird mit Recht die Aussprache der Vokale in offenen und geschlossenen Silben als bekannt vorausgesetzt, deshalb sind z. B. die Vokale in wife und wide, wish und will, zone und top unbezeichnet geblieben, dagegen hat der Vokal in wild sein Dehnungszeichen erhalten. Der Schlüssel zu den angewandten Aussprachezeichen findet sich als Vorbemerkung auf S. 2 angegeben.

Wattenscheid. **Heinrichs.**

294. Heusler, Dr. Fr., Geschäftsführer der Isabellenhütte, G. m. b. H., in Dillenburg. **Chemische Technologie.** XVI und 351 S. mit 110 Abbildungen. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. Preis geb. 8,60 Mk.

Unter dem Sammeltitel „Teubners Handbücher für Handel und Gewerbe" (herausgegeben von Präsident Van der Borght-Berlin, Prof. Dr. Schumacher-Bonn und Regierungsrat Dr. Stegemann-Braunschweig) erscheinen in zwangloser Reihenfolge in sich geschlossene „Handbücher", welche den Zweck verfolgen, „dem Kaufmann und Industriellen ein geeignetes Hilfsmittel zu bieten, um sich rasch und zuverlässig auf den Gebieten der Handels- und der Industrielehre, der Volkswissenschaft und des Rechts, der Wirtschaftsgeographie und der Wirtschaftsgeschichte ein wohlbegründetes Wissen zu erwerben, wie es die erhöhten Anforderungen des modernen Wirtschaftslebens notwendig machen". Die oben angezeigte „Chemische Technologie" wird dem eben angedeuteten Programm in hohem Maße gerecht. Auf einer verhältnismäßig geringen Seitenzahl ist ein Stoff behandelt, von dessen Reichhaltigkeit die nachstehende, nur die Hauptabschnitte bezeichnende kurze Inhaltsangabe schon eine hinreichende Vorstellung machen kann: Chemische Technologie des Wassers; Schwefelsäure und verwandte anorganische Großindustrien; Borsäure; die Abkömmlinge der Kieselsäure; Eisen; Kupfer; Blei; Silber und Gold; Platin; Zink; Quecksilber; Zinn; Nickel und Kobalt; Arsen und Arsenikalien; Antimon; Aluminium; Kobalt; Metalllegierungen; Vorkommen und Herstellung der Brennstoffe; die industriellen Feuerungsanlagen; die flüssigen Destillationsprodukte von Holz, Braunkohlen und Steinkohlen, sowie das Erdöl als Rohstoffe der chemischen Industrie; die pflanzlichen Rohstoffe; die tierischen Rohstoffe; Umwandlungsprodukte der Fette; Anhang: verschiedene chemische Industrien (z. B. die der seltenen Erden, des Calciumcarbids usw.). Wenn vielleicht der eine oder andere Leser, je nach seinem Interessenkreise, an dieser oder jener Stelle eine etwas weitergehende Behandlung wünschen wird, so ist doch zu bedenken, daß die Schrift größere Spezialwerke durchaus nicht entbehrlich machen will und daß es viel leichter ist, ein mehrbändiges Werk über chemische Technologie zu schreiben, als, wie das hier geschehen ist, in kurzer und doch klarer Schreibweise ein so umfangreiches Material zu bewältigen. Stets wird das Wesentliche von dem Nebensächlichen scharf unterschieden und der Leser auf die größere oder geringere Bedeutung der einzelnen Industriezweige für Handel und Verkehr hingewiesen. Wenn das Werk auch in erster Linie für den Kaufmann geschrieben ist, so wird doch jeder Lehrer gleichfalls reiche Anregung aus der Lektüre der Heuslerschen Technologie ziehen können. Die in der Hauptsache größeren Werken entnommenen guten Abbildungen dienen nicht wenig zur Förderung des Verständnisses der Schilderungen.

Lübeck. Dr. **W. Brüsch.**

295. **Wehner, Dr. Max. Die Bedeutung des Experimentes für den Unterricht in der Chemie.** 62 S. Leipzig und Berlin 1905. B. G. Teubner. Preis geh. Mk. 1,40.

Als erstes Heft des zweiten Bandes der „Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen" (herausgegeben von Prof. Dr. O. Schmeil-Marburg und Prof. Dr. W. Schmidt-Leipzig) ist die vorliegende Arbeit Dr. Wehners erschienen. — Der Herr Verfasser behandelt in einem ersten Teile die Bedeutung des Experimentes für die Erreichung des „Zieles" im chemischen Unterricht und in einem zweiten diejenige für die „Methode" im chemischen Unterrichte. Als Ziele werden das „besondere" (Aneignung von Kenntnissen usw., Fachwissen) und das „allgemeine" (Übung des Gebrauchs der Sinne, Schärfung der Beobachtungsgabe) in den zwei Kapiteln des ersten Teiles eingehend besprochen und die hohe Wichtigkeit des Experimentes für sie überzeugend nachgewiesen. In gleich klarer Weise gelangt der Verfasser in dem ersten Kapitel des zweiten Teiles, das den „Einfluß der Experimente auf das Gepräge oder den allgemeinen Charakter der Methode im chemischen Unterricht" behandelt, zu dem nicht unerwarteten Ergebnis, daß dem Wechselgespräch (Frage und Antwort) im chemischen Unterrichte der Vorrang vor der bloßen Vortragsform gebühre, welche dem Schüler zu leicht das eigene Nachdenken erspart. Auch dem in dem darauf folgenden Kapitel („Der Einfluß des Experimentes auf den besonderen Gang im chemischen Unterricht") entwickelten Grundsatz, daß einfachere Experimente als Vorbereitung verwickelteren Versuchen vorangehen müssen, kann man nur beistimmen. — Wenn auch in der ganzen Studie im allgemeinen keine neuen Gesichtspunkte entwickelt werden, sondern heute wohl durchweg anerkannte Anschauungen an der Hand einer sehr fleißig und gründlich benutzten Literatur besprochen werden, so wird doch manchem diese recht klar und übersichtlich gehaltene Monographie willkommen sein. Allerdings wird sich mancher Leser wundern, daß der Verfasser seinen Ausführungen fast nur Buchliteratur zugrunde gelegt hat, obgleich doch gerade die Fachzeitschriften und Verhandlungsberichte der Fachvereine in den letzten Jahren eine reiche Fülle von Stoff bieten, der wohl der Verarbeitung für das vorliegende Thema wert gewesen wäre. Ebenso werden nicht wenige die Besprechung der chemischen Übungen vermissen; denn daß gerade diese einen wesentlichen — um nicht zu sagen den wichtigsten — Teil eines jeden chemischen Unterrichtes bilden, darüber dürfte heutzutage nur eine Meinung herrschen. Gerade sie bieten ja die allerbeste Gelegenheit zur Anwendung des so wertvollen Dialoges. — Etwas eigenartig muten den fachkundigen Leser einige zu ausführliche Beschreibungen einzelner Versuche — z. B. S. 20 die Verbrennung von Kohlenstoff im Sauerstoffstrome, wo die Notwendigkeit einer „Glasröhre in wagerechter Lage" usw. in der Anmerkung hervorgehoben wird — und ähnlich abgefaßte Erklärungen an — besonders S. 31, wo ein Kolben als „ein bauchig erweitertes und allmählich in den Hals sich verengendes Glasgefäß" beschrieben wird. Als Rechtfertigung könnte man höchstens anführen, daß der Herr Verfasser auch dem nicht fachkundigen Leser verständlich bleiben möchte. Unter diesem Gesichtspunkte betrachtet, sei das Heft nicht nur den Fachgenossen, sondern auch allen denjenigen empfohlen, welche sich ein anschauliches Bild von der Bedeutung der Induktion im chemischen Unterrichte verschaffen wollen.

Lübeck. Dr. **W. Brüsch.**

296. **Chamberlain, H. St. Worte Christi.** Neue Ausgabe. XII und 316 S. 16°. München. F. Bruckmann. Preis 2 Mk.

Entsprechend den verlorenen „Logia" des Ur-Matthäus ist hier der Versuch gemacht, aus den Evangelien und einigen Aussprüchen der Väter alle „Worte" zusammenzustellen, die Christus als „perfectus homo" gesprochen haben könnte. Diese (160) Worte sind geordnet in 6 Abschnitten: 1. Über Glauben und Beten. 2. Über Gott und das Reich Gottes. 3. Über sich und die Seinen. 4. Über die Priester und ihre Religionsgebräuche. 5. Über die Welt und die Menschen. 6. Über Tun und Lassen.

Bei dieser Anordnung wird die Persönlichkeit Christi, soweit sie nicht lediglich der Theologie angehört, lebendig; sie spricht zu uns von der höchsten Warte reinen Menschentums aus.

Braunschweig. **Alex. Wernicke.**

297. **Goethes kleinere Aufsätze.** Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Woldemar von Seidlitz. 371 S. Kl. 8°. München, 1904. F. Bruckmann. Preis 2,50 Mk.

Das vornehm ausgestattete Büchlein bringt eine gute Auswahl von Wertvollem, was in Goethes Werken hier und da zerstreut ist und sich oft zwischen unbedeutenderen Anzeigen usw. verliert. Kulturgeschichte, Literatur, Kunst, Naturgeschichte und Religion sind die Titel, dem sich diese feinsinnig ausgesuchten Aufsätze unterordnen.

Braunschweig. **Alex. Wernicke.**

298. Pollak, Emil. **Französischer Sprachführer,** Konversationswörterbuch. 4. verbesserte Auflage. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut. Preis geb. 2,50 Mk.

Für einen so geringen Preis bietet sich nicht so leicht wieder ein so gediegenes Werk in so handlichem Format. Es ist wirklich ein Konversations-Wörterbuch (deutsch-französisch), in dem alle in Betracht kommenden Redewendungen unter alphabetisch geordneten Stichwörtern behandelt werden und sofort auffindbar sind; dazu kommen noch zahlreiche Fußnoten (bis S. 566). Den Schluß (bis S. 641) bildet ein französisch-deutsches Wörterbuch, eine französische Formenlehre und (als besonders angenehme Zugabe) eine Anzahl von Briefmustern, deutsch und französisch nebeneinander.

Je häufiger auch die gelehrtesten Theoretiker auf Reisen usw. praktisch in Verlegenheit kommen, um so mehr ist dies in jeder Beziehung praktische Werk zu begrüßen, zumal man es leicht selbst in der kleinsten Tasche mitnehmen kann.

Berlin. **C. Schröder.**

299. Grillparzer, Franz. **Ein Bruderzwist in Habsburg.** Trauerspiel in 5 Aufzügen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Gustav Waniek. Leipzig. G. Freytag. Geb. 80 Pfg.

Dies schwierigste und undankbarste von allen Dramen Grillparzers wird wohl in der Schullektüre keine große Rolle spielen, obwohl es eigentlich zu den feinsten Sachen des Dichters gehört; denn er hat sich bemüht, trotz seines liberalen Standpunktes dem Kaiser Rudolf II., über den die übliche Geschichtschreibung mit einer bekannten Phrase den Stab zu brechen pflegt, poetisch gerecht zu werden. Allerdings ist es begreiflich, daß solch ein Stück ein „Buchdrama" ist und bleibt, denn der Held kommt nicht einmal dahin, wie Hamlet mit der Waffe in der Hand zu sterben.

Die Einleitung und die (allerdings etwas kargen) Anmerkungen bemühen sich, das gar nicht so leichte Verständnis des Dramas zu ermöglichen. In bezug auf die erstere möchte ich bemerken, daß mit dem „Majestätsbrief" durchaus nicht „den Protestanten in Böhmen" unterschiedslos „ihre religiöse Freiheit und Selbständigkeit zugesichert" wurde (S. 9); sollte das der Herausgeber nicht wissen?

Berlin. **L. Freytag.**

300. Meinhold, K. **Die neuere deutsche Literatur.** Charakteristik und Auswahl. Berlin W 57. Gerdes und Hödel. Preis 60 Pfg.

Ein mir fast durchweg sympathisches Buch, kurz, scharf und schlagend. Im ersten Teile des nur zwei Bogen starken Heftes wird die nachgoethische Periode der deutschen Literatur besprochen und der Faden der Entwickelung durchaus festgehalten: der aus wilder Ausländerei hervorgehende Dekadentismus und Naturalismus wird als das aufgefaßt, was er ist, als Krankheit bösester Art. Im zweiten Teile wird erwähnt, was in bezug auf Lyrik, Epos, Drama und Prosa besonders hervorragend ist. Auch hier stimme ich dem Verfasser fast durchweg bei; wenn nach meiner Meinung noch manches nachzutragen wäre, so wird doch der Wert der Schrift dadurch nicht beeinträchtigt. Aber daß die Märchen von E. M. Arndt gar nicht erwähnt werden, ist sonderbar.

Auf die Jugendliteratur ist der Verfasser begreiflicherweise nicht eingegangen.

Berlin. **L. Freytag.**

301. Es ist sonst nicht unseres Amtes, auf Jubiläen hinzuweisen; ausnahmsweise erwähnen wir diesmal den **Jubiläumskatalog der Langenscheidtschen Verlagsbuchhandlung** (Prof. G. Langenscheidt, 1. Oktober 1856 bis 1. Oktober 1906). Er enthält nicht bloß eine (durchweg vorzüglich geschriebene) „Geschichte der Firma“ und, soweit es möglich war, die Biographien der „Autoren des Verlages“ und den „Verlagskatalog“, sondern er bringt auch (was ihm einen dauernden Wert verleiht) die Bildnisse der Autoren. Wir wünschen dem Langenscheidtschen Verlage fernere reiche Erfolge und heben zugleich hervor, daß dieser Katalog seinen dauernden Wert behält und nicht das Schicksal der meisten Kataloge teilen wird, heute flüchtig angesehen und morgen in den Papierkorb geworfen zu werden.

Berlin. **L. Freytag.**

302. Ganghofer, Ludwig. **Gesammelte Schriften.** Volksausgabe, erste Serie. Stuttgart, Adolf Bonz u. Co. Lief. 3 bis 16. Preis pro Lief. 40 Pf.

Die beiden ersten Lieferungen habe ich S. 356 des Pädag. Archivs h. a. herzlich empfehlend angezeigt und beziehe mich kurzweg auf diese Empfehlung. Mit den ersten 8 Lieferungen ist der zweibändige Roman „Schloß Hubertus“ zum Abschluß gekommen. Der nächste Band (Lief. 9 bis 12) umfaßt drei Novellen: „Der Herrgottschnitzer von Ammergau“, „Hochwürden Herr Pfarrer“ und „Der Jäger von Fall“, von denen die erstere am meisten bekannt ist, da sie eine gar nicht üble Theaterbearbeitung erfahren hat. „Der Jäger von Fall“ behandelt ein heikles Thema, darf aber auch von jungen Damen unbesorgt gelesen werden, denn Ganghofers Erotik ist streng und hat nichts Unreines an sich. Lief. 12 (Schluß) bis 16 bietet die Hochlandsgeschichte „Edelweißkönig“, und in Nr. 16 beginnt „Der Unfried“ mit seiner erschütternden Darstellung des religiösen Wahnsinns. Man hat Ludwig Ganghofer einen literarischen Defregger genannt; nach meiner Meinung ist diese rühmliche Bezeichnung nicht unverdient.

Berlin. **L. Freytag.**

303. Helm, R. **Volkslatein.** Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener, insbesondere für volkstümliche Vortragskurse. 3. Aufl. Leipzig und Berlin 1905. B. G. Teubner.

Es ist ein Glück, daß auf dem Titel dem mißverständlichen Ausdruck „Volkslatein“ (bei dem ich zuerst an das Vulgärlatein dachte) die Erläuterung folgt.

Zu dem Heftchen (alles in allem etwa 3 Bogen stark) hat Herr Geheimrat Diels eine interessante Vorrede geschrieben. Daraus geht hervor, daß an dem recht eigentlich von Prof. Diels begründeten ersten volkstümlichen Lateinkurse etwa 349 Personen teilnahmen; davon gehörte mehr als die Hälfte dem Stande der unselbständigen Arbeiter, Gesellen, Gehilfen an; alle Achtung! Ebenso ist es sehr erfreulich, daß sich zahlreiche Studenten bereit gefunden haben, sich am Unterricht freiwillig zu beteiligen. Etwas wunderlich ist freilich, daß derselbe Herr Professor, der diese im besten Wortssinne demokratischen Kurse eingerichtet hat, mit großem Nachdruck darauf hinweist, daß ohne Humanismus keine höhere Bildung möglich sei, und es schwer beklagt, daß man die humanistische Grundlage derselben als nicht mehr unentbehrlich betrachte. Es folgt dann der Vortrag, den Herr Geheimrat Diels am 6. November 1900 zur Eröffnung des volkstümlichen Lateinkursus in Berlin gehalten hat. Nun (von S. 19 ab) folgen die zur Bearbeitung bestimmten lateinischen Texte, dazwischen die wichtigsten grammatischen Regeln (bis S. 30); auf S. 31 folgt eine Anzahl lateinischer Sprichwörter und Zitate und auch kleine Proben des Trimeters, des Hexameters und des Distichons. S. 32 bis 41 enthält das Vokabular, und den Schluß bilden auf drei fünfseitigen Tabellen die Paradigmen der Deklinationen und Konjugationen. Da das Büchlein in keiner Weise für gelehrte und Schulzwecke vorbereiten, sondern nur praktischen Zwecken dienen soll, so sind die Unregelmäßigkeiten beiseite gelassen; ebenso fehlen deutsch-lateinische Übersetzungsstücke.

Meines Bedünkens wird das Heftchen seinen Zweck durchaus erfüllen.

Berlin. **C. Schröder.**

304. 1. **Mertens**, Dr. Martin. **Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte.** 9. und 10. verbesserte Auflage. 2. **Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte.** In 3 Teilen. Teil I: Von den ältesten Zeiten bis zum Ausgang des Mittelalters. 9. und 10. verbesserte Auflage. Teil II: Bis zur Thronbesteigung Friedrichs des Großen. 7. und 8. verbesserte Auflage. Teil III: Von der Thronbesteigung Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart nebst einem Anhang. 7. und 8. verbesserte Auflage. Freiburg i. Br., 1905/1906. Herder. Preis pro Heft Mk. 1,20.

3. Klein, S. **Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Schulen.** 10. Aufl. Neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. Max Schermann. Ebendaselbst 1906. Preis Mk. 3,40.

Die Hilfsbücher von Dir. Dr. Mertens über die Alte Geschichte habe ich schon öfters mit wohlverdientem Lobe angezeigt. Das hier vorliegende Hilfsbuch über die deutsche Geschichte hat einen solchen Anklang gefunden, daß es in einem Jahrzehnt schon die 9. bis 10. bzw. 7. bis 8. Auflage erlebt; ein solcher Erfolg bei einem Schulbuche, dem es an Konkurrenten wahrlich nicht fehlt, spricht unbedingt für das Werk. Und es hat auch seine Richtigkeit damit. Im Anschluß an die neueren Lehrpläne behandelt Herr Direktor Mertens sein sehr schwieriges und weitschichtiges Thema in gefälliger und instruktiver Form; er versteht es, das kulturhistorische Element in den Vordergrund zu stellen, ohne das pragmatische zu vernachlässigen. Den konfessionellen Schwierigkeiten versteht er mit gesundem Takte zu begegnen, was auch nicht so schwer ist, wenn man nur will. Herr Direktor Mertens hat gewollt und mit gutem Erfolge.

Auch das Lehrbuch von Dr. S. Klein stellt auf verhältnismäßig kurzem Raume (noch nicht 500 Seiten) die Weltgeschichte in geschickt entworfenem, zusammenhängendem Abrisse dar. Anordnung nnd Einteilung sind leicht übersichtlich, das Wichtige tritt in den Vordergrund, und der kulturhistorische Rahmen ist glücklich aufgestellt. Das Buch verdient Lob, denn seine Aufgabe war eine sehr schwierige. Die konfessionelle Tendenz tritt gelegentlich hervor.

In der Einleitung S. 3 ist einmal ein Ausdruck unglücklich gewählt, denn da könnte man meinen, der Verfasser hätte die Sintflut ins Jahr 2400 verlegt. Daß das nur ein zufällig mißglückter Ausdruck ist, ersieht man hernach selbstverständlich im eigentlichen Texte.

Berlin. **C. Schröder.**

305. Walter, L. **Fremdsprachlicher Unterricht III:** Grammatisches Übungsbuch für den englischen Unterricht nach der analytischen Methode. 8°. X u. 202 S. Mit einem „Pictorial plan of London". Leipzig 1905.

Das Buch zerfällt in zwei Hauptteile: Kursus I u. II, und sein Lehrstoff verteilt sich auf drei Unterrichtsjahre. Es unterscheidet sich von den anderen Grammatiken dadurch, daß für den gesamten Unterricht die Anschauungsbilder von E. Hölzel zugrunde gelegt sind. Er beschreibt Bilder, wie Frühling, Herbst, Großstadt usw. zu Beginn der Lektion in einfachen Sätzen; hieran schließen sich die erforderlichen Regeln mit Belegstellen aus dem Anschauungsstoffe und daran deutsche Einzelübungssätze, welche gleichfalls eine mehr oder weniger freie Unterhaltung über das im Bilde Gebotene ermöglichen. So durchdringen einander Anschauung, Konversation, Lektüre und Grammatik, und das Buch läßt an Konzentration des Unterrichtes nichts zu wünschen übrig. Die Beispielsätze zur Veranschaulichung der Regeln sind sorgfältig ausgewählt und leicht faßlich. In Kursus II, wo das Syntaktische und Lexikalische hervortritt, verdienen die Lektionen, besonders über den Gebrauch des Artikels und der Präpositionen, mit ihrer streng logischen Gliederung besondere Beachtung.

Trotz der Zerlegung des Stoffes in Einzelsätze bedeutet das Buch keineswegs eine Rückkehr zur altgrammatischen Methode, bewegt sich vielmehr in den Bahnen von Walther und Ferdinand Schmidt. — Im Anhange ist noch May's Journey to England hinzugefügt, welches vom Verfasser seitenweise mit ausreichenden Glossen versehen ist.

Wehlau. **Scheibert.**

306. **Knörich**, Dr. W. **Französische Schulgrammatik** mit einer ausführlichen Beispielsammlung als Übungsbuch. 8°. VIII u. 480 S. Hannover u. Berlin W. 1905. Verlag von C. Meyer (G. Prior). Gebunden Mk. 4,00.

Das Buch zerfällt in zwei Hauptteile: 1. Grammatik, a) Laut und Schrift, b) Wort und Formenlehre, c) Satzlehre (bis S. 169); 2. Beispielsammlung (S. 169 bis 474); angeschlossen ist noch ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis. Dieses Werk ist in seiner ganzen Anlage mit alltäglichen Durchschnittsgrammatiken gar nicht zu vergleichen; welch eine Fülle von grammatischen Erscheinungen, syntaktischen Feinheiten, und alles dieses veranschaulicht durch einen wahren Schatz von Beispielen, welche genau nach den entsprechenden Regeln geordnet sind! In dieser Sammlung, obwohl sie sich auf stark 300 Seiten verbreitet, finden wir überall nur gediegenen Inhalt aus den verschiedensten Gebieten, nirgends einen Gemeinplatz oder Triviales. Welch einen Bienenfleiß muß der Verfasser schon bei dieser Beispielsammlung entfaltet haben!

Aber auch bei der Durchsicht der Grammatik erkennt man nur zu bald, wie sehr der Verfasser aus der Tiefe geschöpft hat. Die Behandlung des Verbums in Formenlehre und Syntax — es sei nur an die Tempus- und Moduslehre erinnert — kann mit ihrer fein gruppierten Ausführlichkeit allen Anspruch auf wissenschaftlichen Wert machen; sagt er doch in der Vorrede selbst, daß er kein gutes einschlägiges Werk deutschen oder französischen Ursprungs unbeachtet gelassen hat. Als besonderes Verdienst muß noch hervorgehoben werden, daß der Verfasser überall, besonders aber bei der syntaktischen Behandlung des Verbs, dem modernsten Sprachgebrauch Rechnung getragen und das Idiomatische voll zum Ausdruck gebracht hat.

Auch die äußere Ausstattung des Buches ist im Papier und Druck gediegen zu nennen. Bei geschickter Auswahl des reichhaltigen Stoffes dürfte sich das Lehrbuch am meisten für Real- und Oberrealschulen eignen, und an ihm werden Lehrer wie Schüler ihre Freude haben.

Wehlau. **Scheibert.**

307. **Teubner**, B. G. **Aus deutscher Wissenschaft und Kunst.** 1905.

Unter dieser Überschrift läßt der allbekannte rührige Verlag eine Sammlung von Musterstücken wissenschaftlicher Prosa erscheinen, deren Zweck darin bestehen soll, das gebildete Publikum mit den „standard works" unserer wissenschaftlichen Literatur bekannt zu machen, vor allem es zum Lesen derselben anzuleiten. Die etwa 10 Bogen starken Bändchen der Sammlung sind gut ausgestattet und stellen sich auf Mk. 1,30. Bisher sind drei erschienen:

1. Wessely, R. **Zur Geschichte der deutschen Literatur.** „Ein Gang durch die deutsche Literatur vom Heliand bis Gustav Freytag" — genauer gesagt: Einzelabhandlungen literarhistorisch bekannter Männer über den Heliand (Vogt), Walther (Uhland), die „neue Literatur" (Treitschke), Lessing (Gervinus), Herder (Hettner), Goethe und Schiller (Bielschowsky), Kleists Hermannsschlacht (Brahm), Grillparzer (Scherer), Mörike (Mayne), G. Freytag (Schmidt). Der Sprung von Walther bis zur „Neuesten Literatur" des 19. Jahrhunderts ist freilich ein wenig groß.

2. Lampe, F. **Zur Erdkunde.** Ein Einblick in die Entwickelung der Wissenschaft der Erdkunde auf Grund von Abhandlungen von A. v. Humboldt, K. Ritter, O. Peschel (Entdeckungen), Barth, Richthofen (China), Drygalski (Südpolexpedition), Kirchhoff (Meer im Leben der Völker), Ratzel (Deutschlands Lage und Raum), Steinen.

3. Spanier, M. **Zur Kunst.** Ausgewählte Stücke moderner Prosa zur Kunstbetrachtung und zum Kunstgenuß mit Artikeln von Avenarius, Springer, Hirth, Furtwängler, Wölfflin, Gurlitt, Brinckmann, Thoma u. a. und mit einem recht hübschen Bilderanhange ausgestattet. Auf die den eigentlichen Abhandlungen angehängten Erläuterungen des folgenden Bilderschmuckes sei besonders hingewiesen.

Nach den vorliegenden drei Bänden zu urteilen, verdient die neue Teubnersche Sammlung die weiteste Beachtung der Gebildeten aller Stände, insonderheit der Pädagogen.

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

308. Cesca, Giovanni. **Le antinomie psicologiche e sociali della Educazione.** Messina-Ant. Trimarchi 1906. pag. 174.

Tutte le complicazioni ed antinomie contenute nella vita degli uomini le troviamo riunite nel fatto dell' Educazione. Hanno però tutti gli uomini i loro ideali e anche quelli si contendono il campo dell' Educazione. I diversi partiti politici, le diverse chiese e sette religiose, le scuole scientifiche e letterarie tutte tentano di conformare i giovani a seconda dei loro ideali. Così la scienza dell' Educazione diviene il punto, ove si uniscono e si intrecciano tutte le antinomie teoriche e pratiche. Ad onta di tutte queste difficoltà, il libro, cui autore è Prof. ordinario di storia della filosofia ed incoricato di Pedagogia nell' Università di Messina, abbandonando ogni Semplicismo ed ogni Dogmatismo tenta riconoscere nettamente la complessità eterogenea del fatto dell' Educazione ed accettare la verità parziale che è contenuta in tutti i singoli sistemi — problema assai difficile ma ben risoluto, come mi pare, nei capitoli della conformazione sociale nell' Educazione, dell' educazione sociale, intenzionale, pubblica e dell' Educazione della Volontà. Segue un appendice trattando di Pedagogia e di Pedologia. Tutto ciò basato sulle nozioni profondissime delle scienze pedagogiche tanto teoriche che pratiche, tutto ciò per questa ragione degno d'essere letto non soltanto da ogni Educatore ma da ciascuno che vorrebbe passar oggidì per uomo culto — e non lo vogliono tutti?

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

309. **Kind und Kunst.** Monatsschrift für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes. A. Koch, Darmstadt. Jährlich 12 Hefte, Mk. 14. Einzelpreis 1,25.

Die in kurzer Zeit weithin bekannt gewordene Monatsschrift unternimmt es, bereits im Kinde den Keim der Kunst zu wecken und zu pflegen, und zwar besonders durch künstlerische Gestaltung seiner Umgebung, seines Spielzeuges, seiner Geräte, seiner Märchen- und Bilderbücher, kurz seiner Lektüre. Eltern und Erziehern aber will sie eben dadurch ihre Aufgabe, dem Kinde die Schönheiten in Arbeit, Spiel und Genuß zu vermitteln, erleichtern. Als Mittel, alles das zu erreichen, dienen einmal Abhandlungen, Aufsätze allgemeinen Inhalts, Berichte, Anleitungen zur Betrachtung der Schönheiten in Natur und Kunst, Gedichte, Märchen, Erzählungen, ferner Abbildungen von Kinderzimmern, Schulräumen, Spielplätzen, Märchen u. dgl., endlich auch kleine (in der vorliegenden Nummer II, 1 recht hübsche) Musikstücke, Reigenlieder, Spiele aller Art, auch Aufführungen für Puppen- und Kasperletheater. Daß sich an Lösung der Preisausschreibungen auch Kinder beteiligen können, sollen, dürfte manchem bedenklich erscheinen. Man wird eben hier, wie bei dem ganzen Unternehmen abwarten müssen, ob es in der Tat den Nutzen bringt, der dadurch in dankenswerter Weise angestrebt wird, und den es bringen kann, wenn es von seiten der Kinder nicht in eitle, zu Zeitvergeudung führende Spielerei oder in noch gefährlichere Selbstüberschätzung umschlägt. Erst der Erfolg läßt in solchen Fällen ein sicheres Urteil zu. Voraussetzung für all das Gebotene wird natürlich immer sein 1. Kunstsinn im Kinde, 2. Kunstsinn bei Eltern und Erziehern. Beides soll indessen nicht immer vorhanden sein.

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

310. Torres, Guido. **Pensieri di Goethe e Lichtenberg.** Edit. Fratelli Drucker, Verona-Padova 1906. Pag. 119. Prezzo L. 2,50.

Pensieri scielti di Goethe e di Lichtenberg riuniti in un volume. Infatti c'è fra l'uno e l'altro scrittore, di cui il professore di Göttingen è in Italia e, per così dire, anche in Germania quasi affatto ignoto, non poco di comune. Da ciò consegue che un confronto delle opinioni dell' uno e dell' altro su certi argomenti ha il suo interesse. S' aggiunge a ciò che quel confronto è reso più agevole dall' indice del libro e da qualche rinvio delle note. Tutto considerato, una scelta assai pregevole e non soltanto in Italia ma anche „nel paese dei dotti".

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

311. Wollemann, A. **Bedeutung und Aussprache der wichtigsten schulgeographischen Namen.** Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Braunschweig, 1906. Wilhelm Scholz. Preis brosch. 1,20 Mk.

Das Buch wurde bei seinem Erscheinen vor Jahresfrist fast durchweg mit lebhafter Anerkennung begrüßt, da es beim Unterricht ausgezeichnete Dienste zu leisten versprach. Die Tatsache, daß diese erste Auflage jetzt schon vergriffen ist, spricht wohl am besten für die Brauchbarkeit des Buches. Die vorliegende zweite Auflage enthält etwa 500 Namen mehr; indessen sind Umfang und Preis fast die gleichen geblieben, da der Platz besser ausgenutzt ist. Der Verfasser hat zahlreiche Ergänzungen und Verbesserungen vorgenommen und dabei die neu erschienene einschlägige Literatur gebührend benutzt. Bei der Neubearbeitung sind viele Wünsche berücksichtigt; indessen war dies nicht immer möglich, wenn der Charakter des Buches gewahrt bleiben sollte. Mit Recht ist eine Berücksichtigung von Namen, die lediglich für die Heimatkunde Bedeutung haben, unterblieben.

Braunschweig. Dr. G. **Behrens.**

312. Bernheim, Prof. Dr. E. **Einleitung in die Geschichtswissenschaft.** (Sammlung Göschen, Nr. 270.) Leipzig, 1905. G. J. Göschen.

Der Name des Verfassers gilt mit Recht auf dem hier behandelten Gebiete als der einer Autorität ersten Ranges, und der Umstand, daß sein „Lehrbuch der historischen Methode", dessen Inhalt das vorliegende Bändchen großenteils verkürzt wiedergibt, bereits im Jahre 1903 eine vierte Auflage erlebt hat, beweist sattsam, daß es ihm auch an äußeren materiellen Erfolgen nicht gefehlt hat. Es hat sich hier wieder bewährt, daß nur der einem größeren Leserkreise einen wissenschaftlichen Stoff mundgerecht machen kann, der ihn vollkommen beherrscht und aus dem Vollen schöpft, und man kann sagen, daß das gesteckte Ziel: „nicht fachmännisch Ausgebildete in die Geschichtswissenschaft einzuführen", ganz erreicht erscheint. Es berührt sympathisch, wenn der Autor darauf verzichtet, auch nur soziologische und anthropogeographische Gesetze in der Geschichte aufzustellen, wenn er vielmehr die unter dem Namen von „Gesetzen" aufgestellten evidenten Wahrheiten einerseits allzusehr selbstverständlich und die behaupteten ferneren Zusammenhänge andererseits zu fraglich und zweifelhaft findet, als daß sie diesen Namen verdienten. Er verschmäht es, der Geschichte den Namen einer „Wissenschaft" erst anzubeweisen, und hebt besonders glücklich hervor, daß die Naturwissenschaften sich, seitdem sie in genetischem Sinne betrieben werden, historischer Anschauungsweise bedienen und der Anwendung dieser nicht geringere Förderung verdanken, als die Geschichte der Anwendung naturwissenschaftlicher Methoden, ohne daß darum eine von beiden ihre Eigenart aufgegeben hätte oder aufgeben müßte. — Befremdet hat uns die Behauptung, daß der Momentphotograph und der Phonograph einstweilen kaum für die Geschichtswissenschaft verwertet sind und „schwerlich je in beachtenswertem Maße zu verwerten" sein werden. Das dünkt uns denn doch eine voreilige Prophezeiung. Die Sage vom Heldentode der 400 Pforzheimer in der Schlacht bei Wimpffen ist von einem Pforzheimer Poeten der Thermopylenschlacht nachgebildet und kam vor mehr als 100 Jahren durch den Leichtsinn eines Heidelberger Professors in die Lehrbücher der Geschichte, und um die Mitte des vorigen Jahrhunderts wurden die Namen der Gefallenen auf einem Denkmal der Nachwelt überliefert, von denen sich später herausstellte, daß der Beamte, der mit ihrer Herbeischaffung beauftragt war, sie in seinen Akten nicht gefunden und sie kurzer Hand aus der neuesten Bürgerliste ausgezogen hatte. Überhaupt hätten wir mehr Beispiele der Fälschungen von Urkunden gewünscht: wie die angebliche Künstlerchronik Ghibertis und die Denkwürdigkeiten der Herzoge von Brieg, das Testament Peters des Großen, die unterschobenen Briefe Maria Antoinettens, die Weissagung des Mönchs von Lehnin und das „Königsbild" in England. Auch die auf gewisse Örtlichkeiten sich stützenden Sagen, wie die vom Opfertode des M. Curtius (die den Namen des Curtiussees in Rom erklären soll), von der Doppelehe des Grafen von Gleichen (beruht auf zwei Schlössern dieses Namens), von den am Namen der „Weibertreu" in Weinsberg angehefteten treuen Weibern hätten Erwähnung verdient. Wir haben es kaum nötig, nochmals zu betonen, daß wir das Büchlein als eine vorzügliche Leistung bezeichnen.

Wien. **Josef Frank.**

313. Kleinpaul, Dr. Rudolf. **Deutsches Fremdwörterbuch.** (Sammlung Göschen, Nr. 273.) Leipzig, 1905. G. J. Göschen.

Man kennt die Virtuosität, mit der Kleinpaul auch einen widerstrebenden Stoff, der als schwerfälliger Lehmkloß von Gelehrsamkeit nicht ohne pedantischen Apparat bewältigt werden zu können scheint, elegant und leicht, ja mit Witz und Geist behandelt und dadurch selbst manchen widerhaarigen Leser in den Bann seiner Betrachtungen zu zwingen weiß; man weiß aber auch, daß er sich dabei oft in einem Husarenritt allzukühner, verstiegener Etymologien dahintragen läßt, bei dem der Bedächtige ihm nicht mehr folgen will, sondern sich lieber mit dem est ars quaedam nesciendi bescheidet. Zu „Abraham" wäre zu bemerken, daß der Name ursprünglich „Abram" lautete (vgl. 1. B. Mos. 17, 5), und dieser bedeutet: der hohe Vater. — Neben der Erklärung von „Berserker" als Bärenhemd und „Diesen Namen erhält ein Werwolf, der als Bär herumlief", wäre wohl noch immer die zu erwägen, welche auf ber = bar, los und serker = Panzer zurückgeht und einen panzerlosen Fechter bedeutet. — Die Ableitung des Wortes „Bönhase" von *βαναυσος* ist wohl sehr bestechend; ob sie aber auch richtig ist? — Das Wort „Targum" selbst ist aramäisch und nicht hebräisch. — Der „spanische" Name „Isabel" entstand nicht aus dem hebräischen Elischeba, sondern findet sich auch schon in der Bibel, denn die Gemahlin des Königs Ahab und Tochter des syrischen Herrschers Itobaal hieß Isebel. — Die Behauptung, daß das Grammophon ein Apparat sei, der Musik- und Gesangstücke „auf gräßliche Weise" zu Gehör bringt, hat denn doch einen sehr individuellen Charakter. — Bei „Insekten" vermissen wir das sich mit demselben vollkommen deckende „Kerbtier". — Bei „Jehovah" fehlt die wichtigste Bemerkung, daß der Name Jahve infolge Ex. 20, 7 und Lev. 24, 16 als unaussprechbar aus religiöser Ehrfurcht galt und man daher ursprünglich anstatt Jahve: Adonai oder Elohim schrieb und später unter die Konsonanten von Jhvh auch die zu diesen beiden Worten gehörenden Vokalpunkte schrieb. — Daß die „Juden" mit den Philistern zusammenfielen, ist unwahr, da die letzteren ein Volk nichtsemitischen Ursprunges waren, dessen Heimat allerdings noch nicht mit Sicherheit festgestellt ist. — Bei „Koffer" verdiente das französische „coffre percée" (Nachtstuhl) Erwähnung. — Die etymologische Erklärung des „Salamanderreibens" ist ganz mißglückt und wird schwerlich je gelingen. Diese wenigen Ausstellungen sollen den Wert des ebenso lehrreichen als amüsanten Büchleins keineswegs herabsetzen.

Wien. **Josef Frank.**

314. Viëtor, W. **Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis.** 3. Aufl. 1903. Marburg. Elwert. Mk. 2,50 geb. Mk. 3,00.

Nachdem in 10 Jahren die 2. Auflage nötig geworden war, erschien die 3. Auflage bereits nach 5 Jahren. Es ist dies gewiß ein Zeichen für die Brauchbarkeit des Buches. Anlage und Ziel sind in der neuen Auflage dieselben geblieben, doch sind überall die Neuerscheinungen in der Fachliteratur und die inzwischen veröffentlichte Prüfungsordnung von 1898 herangezogen worden. Das Buch ist, wie der Verfasser ausdrücklich hervorhebt, mit besonderer Rücksicht auf die Anforderungen, die an die praktische Tätigkeit des Lehrers des Englischen an höheren Schulen gestellt werden, geschrieben worden. Es soll keineswegs an die Stelle „der methodischen Führung des Dozenten im Kolleg und Seminar" treten, sondern nur dem jungen Studenten auch Anweisungen für die „Praxis" geben, ohne ein gründliches wissenschaftliches Studium der englischen Philologie überflüssig zu machen. Wenn auch in den letzten Jahren viel für die praktische Ausbildung der Studierenden der neueren Sprachen getan und ihnen besonders Gelegenheit zur Übung im Gebrauch der lebenden Sprache gegeben worden ist, so muß doch immer wieder darauf hingewiesen werden, daß neben einem guten „Wissen" auch ein tüchtiges „Können" auf der Universität erworben werden muß. Gerade für das letztere Gebiet wird sich das Büchlein als ein vortrefflicher Ratgeber erweisen, der jedem Studierenden warm empfohlen werden kann. Aber auch der bereits im Amt stehende Lehrer wird manchen praktischen Wink in dem Büchlein finden, so daß der vortrefflichen Schrift die weitgehendste Verbreitung zu wünschen ist.

Berlin. **Fritz Müller.**

315. **Delmas.** Tableaux Auxiliaires pour l'enseignement pratique des langues vivantes par l'Image et la Méthode directe. 1er et 2me Cahier. Français — Bordeaux (France)-Delmas.

Diese Sammlung von Bildern für den Anschauungsunterricht ist für die Hand des Schülers bestimmt. Sie bringen in Quartformat ein fast überreiches Material zu Sprachübungen über die wesentlichsten Gebiete des täglichen Lebens. Sie verfolgen dabei dieselbe Methode wie die Hölzelschen Anschauungsbilder. Zu jedem Bilde sind auf der Nebenseite — auf Wunsch auch getrennt zu beziehen — die wichtigsten Vokabeln, Verben, Substantiva, Adjektiva mit Angabe des Geschlechtes, der Pluralbildung usf. aufgeführt. Die Sammlung scheint für Schulen, die solche Hilfsmittel den Schülern in die Hand geben wollen, ganz geeignet.

Berlin. **Fritz Müller.**

316. **Krischnas Weltengang.** Ein indischer Mythos in 20 Andachten aus dem Vischnupuranam übertragen von A. Paul. München, 1905. R. Piper u. Co. 132 S. 8°.

Die Ähnlichkeit mancher Züge der Geschichte Jesu, wie sie in den synoptischen Evangelien mitgeteilt wird, mit der Geschichte des großen indischen Gottes hat schon lange die Aufmerksamkeit der Gebildeten erregt. Es ist daher sehr verdienstvoll, daß man daran ging, einen kurzen Auszug der heroischen Geschichte Krischnas, des indischen Herakles, zu veranstalten. Die Übersetzung Pauls liest sich glatt und angenehm. Einzelne Strophen aus dem Mahabharata sind gelegentlich aufgenommen worden; ein Vorwort des bekannten Buddhaforschers Neumann leitet das schön ausgestattete Büchlein ein, und ein Nachwort weist auf eine Ähnlichkeit der Sage des Voigtlandes mit einer Stelle des indischen Buches hin. Es wäre verdienstvoll, wenn der Übersetzer einen Kommentar dazu lieferte, da die meisten Gebildeten bei uns noch so wenig in den Geist der alten Poesie eingedrungen sind, um alles deuten zu können.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

317. Fischer, Prälat Dr. **Napoleon I.** Dessen Lebens- und Charakterbild mit besonderer Rücksicht auf seine Stellung zur christlichen Religion. Leipzig, 1904. H. Schmidt und R. Günther.

Der rührige Verlag widmet sich hauptsächlich der immer mehr anschwellenden Napoleonsliteratur. Ein solches Buch hat bisher gefehlt. Es ist also sehr verdienstlich, daß ein so berufener Kenner wie Fischer eine so schöne Übersicht über das dankbare Thema gibt. Der Text könnte sorgfältiger hergestellt sein. Da er etwas schulmeisterlich abgefaßt ist, wundert man sich doppelt über die stilistischen Fehler des Titels, z. B. „dessen“ Charakterbild statt „sein“; „geheimer Kämmerer“ statt „geheimen“. Manchmal fehlt die Kritik. Fischer hätte mindestens in Anmerkungen darauf hinweisen sollen, daß auch andere Auffassungen möglich sind, als er sie gibt. So z. B. könnte bei der angeblich so großen Liebe zu seiner zweiten Frau ein gut Teil Berechnung untergelaufen sein. Er wollte in seiner Verbannung auf St. Helena den Boden für seinen Sohn vorbereiten und mußte daher Marie Louise als einen Engel darzustellen suchen. Das Gefühl der Ehrfurcht, das er für sie hatte, mag hauptsächlich aus dem Gefühl der Ehrfurcht vor ihrer hohen Abstammung entsprossen sein. Fischer hätte gerade diese Scheu vor der Legitimität mehr hervorheben sollen, da sie für Napoleon charakteristisch ist.

Die Erzählung der Begegnung mit der Baronin (Fischer schreibt „Baronesse“) Cécile de Courtot (S. 154 f.) scheint etwas märchenhaft zu sein. Die Dame mußte doch den Namen Bonapartes kennen. Denn wenn die Militärschüler (die übrigens schwerlich auf Wiesen mit Säbeln herumgegangen sind!) von den Damen bekränzt wurden wegen ihrer Leistungen, so mußte der Name Bonapartes bekannt geworden sein.

Ich wünschte die kleine Skizze bei einer neuen Auflage erweitert zu sehen, etwa in der Art, wie Levys Napoléon intime. Die Ausstattung ist vorzüglich; das Buch jedenfalls sehr geeignet, der Jugend in die Hand gegeben zu werden.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

318. Heinzig, Prof. Dr. L. **Die Schule Frankreichs** in ihrer historischen Entwickelung besonders seit dem deutsch-französischen Kriege von 1870 bis 1871. 2. verm. Aufl. Leipzig [1903]. Kesselring. 132 S. 8°.

Das Buch ist brauchbar, um einen Begriff zu bekommen vom theoretischen Stande der französischen Schule. Gut wäre es, wenn der Verfasser bald auch über den praktischen ein Werk veröffentlichen würde. Denn zwischen Theorie und Praxis ist bekanntlich ein Unterschied. Die französischen Schulmänner gehen — wie meist dort üblich — zu sehr von abstrakten Erwägungen aus und muten den Schülern oft etwas zu, für das sie noch nicht ganz reif sind, umgekehrt wie bei uns, wo man sie nicht selten unterschätzt.

Heinzig schreibt oft unklare Sätze. Auf S. 114 meint er: „Der Plan ist den alten Griechen abgelauscht, deren Priester das Geheimnis, alles zu beherrschen, kannten, indem sie sich den Menschen in allen Lebensverhältnissen von der Wiege bis zum Sarge zu nähern verstanden." Bekanntlich hatten die griechischen Priester gar keinen Einfluß, und mit Särgen haben die Griechen auch nichts zu tun gehabt, da sie, wie bekannt, verbrannt wurden. S. 120 sagt er: „welche Unterrichtsgegenstände . . . . gelehrt werden sollen nicht in Form von Vorträgen, sondern von Besprechungen (conférence)". Eine Conférence ist aber doch ein Vortrag, und dann ist der Unterschied zwischen beiden Ausdrücken überhaupt unklar.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

319. Hagmann, Prof. Dr. **Zur Frage der Lehrerbildung auf der Volksschulstufe.** St. Gallen, 1905. Fehr. 49 S. 8°. 80 Pfg.

Das kleine Schriftchen verdient in Deutschland gelesen zu werden. Der Verfasser kennt die Mängel der Lehrerausbildung und sucht ihnen abzuhelfen. Dabei fallen nicht sehr schmeichelhafte Urteile über das allgemein herrschende System ab: z. B. „Das verkehrte Schulsystem ist allgemeines Übel". „Leute von Schrot und Korn haben, was sie sind und leisten, selten aus der Schule geholt." „Fast jede höhere Schule gleicht, bildlich gesprochen, einer Mastkuranstalt mit ständigem lukullischem Menu." „Die erbärmlichsten Machwerke (von Schulbüchern) erleben oft die meisten Auflagen." „Genial beanlagte oder einseitig stark talentierte Schüler werden an den heutigen Schulanstalten unmöglich." „Der Schüler wird geradezu abgehalten, selber wahrzunehmen, selber zu suchen, selber Schlüsse zu ziehen." „Die Lahmlegung jeglicher Initiative zum Denken, jeglichen Willens zum Handeln, diese Bevormundung jeder geistigen Regung würde für sich nicht zu bestehen vermögen, wenn sie nicht im Dienste einer amtlichen Bevormundung, der obligatorischen Jahresprüfungen, stünde." „Nichts hat uns so sehr als einseitige Fachgelehrsamkeit vom wahren Weg abgezogen." „Wir wollen Anregung, nicht Bevormundung, Versuche, nicht Theorien, produktive Arbeit, nicht Bücherwissen, das lebendige Wort, nicht Diktate." Die Zitate genügen, um das Werkchen lieb zu gewinnen.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

320. Kiefer, Dr. O. **Die körperliche Züchtigung bei der Kindererziehung in Geschichte und Beurteilung.** Berlin W. 15. Albert Kohler. 1904. 4 Mk.

Das gut geschriebene Buch will eine Kulturgeschichte des Kinderstrafmittels der körperlichen Züchtigung sein. Es verfolgt diese Erscheinung von ihren ältesten uns bekannten Spuren bis in die Gegenwart und sucht nach ihrem tieferen Zusammenhang mit den jeweils vorherrschenden Kulturzuständen, vor allem mit den jeweiligen religiösen und moralischen Anschauungen. Das Christentum kommt dabei schlecht weg; wie mir scheint, mit Unrecht. Die Erziehung durch die Geistlichen wird nicht schlechter gewesen sein, als es damals sonst üblich war. Steinhausen in seiner Geschichte der deutschen Kultur gibt ein recht trübes Bild der moralischen Zustände des germanischen Mittelalters. Namentlich die Jesuiten schneiden bei Kiefer zu schlecht ab, wobei er sich auf das recht zweifelhafte Buch von Cooper stützt. (Ein Druckfehler ist „Jesuitenberichte" statt — Beichte.) Auch andere Quellen, die er benutzt, z. B. „John Bull beim Erziehen", sind nur mit Vorsicht zu gebrauchen. Daß er bei Erwähnung sadistischer Szenen aus der neuesten Literatur Klara Viebigs „Wacht am Rhein" und Björnsons „Sinnöve Solbakken" nicht erwähnt, hat mich gewundert. Auf die (zum Teil falschen) Anschauungen Rousseaus und der Ellen Key legt der

Verfasser ein zu großes Gewicht. Die Tatsache der sogenannten „Erbsünde" kann man nicht gut wegleugnen. Ich glaube auch, daß der Charakter angeboren ist, aber nicht durch Erziehung und Milieu gebildet wird, obgleich beides von großer Wichtigkeit ist. Die Entscheidung über Wert und Unwert körperlicher Strafen kann nur individuell sein. Regeln lassen sich da schwer aufstellen, und so ist der neue Versuch, die viel umstrittene Frage zu lösen, auch nur ein Versuch, bietet aber keine definitive Beantwortung der Frage.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

321. Müller, Dr. Josef. **Das Bild in der Dichtung.** Philosophie und Geschichte der Metapher. Band I. München 1903. In Kommission bei Bonpard, Straßburg. 170 S. Lexikonformat.

Der Verfasser dieses nützlichen Werkes ist der wegen seiner Versuche, den modernen Katholizismus zu reformieren, vielfach angefeindete und verfolgte Dr. Josef Müller in München. Er gibt eine eigene Zeitschrift „Renaissance" heraus, in der nach und nach seine Studien über die Metapher erscheinen. Im vorliegenden ersten Bande behandelt er die Theorie, dann geschichtlich Indien, China, Chaldäa und Ägypten. Er ist ein guter Kenner der behandelten Literatur, die er zu würdigen weiß und in geschmackvoller Weise erklärt. Er hätte aber bei Berücksichtigung der indischen Literatur die Reden Buddhas, die jetzt in drei starken Bänden übersetzt vorliegen, auch mit heranziehen sollen, da sie ein geradezu klassisches Beispiel für die indische metaphorische Ausdrucksweise bilden.

In den folgenden Bänden will Müller die griechische, lateinische, biblische, mittelalterliche und schließlich moderne Literatur behandeln, und zwar will er auch die grammatische und textkritische Forschung in ihr Recht treten lassen. Ein solches verdienstliches Werk gehört in jede Lehrerbibliothek.

Darmstadt. Dr. **Grävell.**

322. Würdig, L. **Des alten Dessauers Leben und Taten.** Für jung und alt im deutschen Vaterlande erzählt. Dritte verbesserte Auflage, besorgt von Prof. Dr. H. Wäschke. Dessau, 1903. Paul Baumann, Herzogl. Anhalt. und Sachsen-Altenb. Hofbuchhändler. 128 S. 1 Mk., eleg. geb. 1,50 Mk.

In anschaulicher und spannender Form erhalten wir hier eine Lebensbeschreibung des um die preußische Armee hochverdienten alten Dessauers, der nicht nur ein tapferer Held, sondern auch ein Volksmann in des Wortes edelster Bedeutung war. Die Schilderung seines Lebens und seiner Taten wird besonders unsere liebe Jugend interessieren, weshalb diese lehrreiche Biographie in keiner Schülerbibliothek fehlen sollte.

Halberstadt. **Robert Schneider.**

323. Wetzel, Dr. Paul, Oberlehrer am Lessinggymnasium zu Berlin. **Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung.** In Anlehnung an die Satzlehre zum Gebrauch in höheren Schulen sowie zur häuslichen Benutzung der Schüler. Dritte, verbesserte und nach der neuen amtlichen Orthographie veränderte Auflage. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 1903. VIII u. 127 S. 1,80 Mk.

Diese Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung bestehen durchweg aus zusammenhängenden Beschreibungen und Erzählungen, wodurch sie sich zugleich in den Dienst des deutschen Aufsatzes stellen. Auf solche Weise wird auch die Einübung der Interpunktion wesentlich gefördert, wie dies bei Einzelsätzen kaum möglich ist. Für den Gebrauch von Fremdwörtern hat der Herausgeber einen goldenen Mittelweg eingeschlagen, der gewiß allgemeine Anerkennung finden dürfte: denn wirklich eingebürgerte Fremdwörter werden sich kaum vermeiden lassen, wie dies das amtliche Regelbuch selbst zugesteht. Durch äußere Kennzeichen sind die Aufgaben für die einzelnen Klassenstufen im Satzbau leicht zu finden. Die Auswahl ist mit pädagogischem Verständnis und gutem Geschmack getroffen, weshalb das Büchlein auch den Schülern selbst neben dem Lesebuche für den Unterricht in die Hand gegeben werden sollte. Die Früchte seiner Benutzung werden sich im deutschen Unterrichte bald vorteilhaft zeigen.

Halberstadt. **Robert Schneider.**

324. Rogge, D. Bernh. **Generalfeldmarschall Graf Albrecht von Roon,** **Kgl. preuß. Kriegsminister.** Ein Lebensbild zur 100jährigen Wiederkehr seines Geburtstages am 30. April 1903. Mit Abbildungen. Hannover und Berlin, 1903. Karl Meyer (Gustav Prior). 79 S. Preis 50 Pfg. In Partien billiger.

Von der Hand des als Schriftsteller hochgeschätzten Hofpredigers D. Bernh. Rogge erhalten wir hier ein Lebensbild des Grafen Albrecht von Roon, der sich als Kgl. preußischer Kriegsminister die größten Verdienste auf militärischem Gebiete unter der Regierung Kaiser Wilhelms I. erworben hat. Schon durch das nahe verwandtschaftliche Verhältnis, in dem der Verfasser von früher Jugend an zu dem Grafen von Roon gestanden hat, war er zur Abfassung dieser Biographie ganz besonders geeignet, die den überaus reichhaltigen Stoff in möglichst gedrängter Kürze zusammenfaßt. In Anmerkungen ist gelegentlich auf die vom Sohne des Grafen von Roon herausgegebenen „Denkwürdigkeiten aus dem Leben des Generalfeldmarschalls" verwiesen; noch mehr aber bezieht sich der Verfasser auf die als Beilage zum Militärwochenblatt im Jahre 1879 erschienene Schrift des damaligen Majors im Kriegsministerium Herrn von Goßler: diese vorzüglichen Quellen finden eine harmonische Ergänzung in den nahen Beziehungen Rogges zu dem genialen Reorganisator unseres Heerwesens. Das deutsche Volk wird sich selbst am besten ehren, wenn es bei der hundertjährigen Wiederkehr des Geburtstages Roons sich dessen große Verdienste um die Erneuerung des deutschen und preußischen Heerwesens von neuem in Erinnerung ruft. Bei dem geringen Preise ist die Verbreitung dieses Lebensbildes in weiteren Kreisen unseres Volkes und Heeres leicht möglich; auch die heranwachsende Jugend sollte sich mit dem Inhalte dieses Büchleins vertraut machen, um die unvergänglichen Verdienste eines der bedeutendsten Mitarbeiter des großen Kaisers Wilhelm I. richtig würdigen zu können.

Halberstadt. **Robert Schneider.**

325. Erdmann, Karl. **Anfangsgründe der ebenen Geometrie,** verbunden mit einer Aufgabensammlung. 2 Teile. Dresden, Bleyl und Kaemmerer (Inh. O. Schambach).

Der Verfasser hat die Absicht, in seinen Anfangsgründen dem Schüler ein Lehrbuch zu bieten, das ihm zum Nachschlagen und bei Wiederholungen dienen soll; zugleich ist es als Übungsbuch bestimmt, und so erklärt es sich, daß das in zwei Teilen vorliegende Buch einen ziemlich beträchtlichen Umfang angenommen hat. Darbietung und Gruppierung des Stoffes sind durchaus zweckentsprechend; die für den Anfänger notwendigen Erläuterungen sind in geeigneter Weise den abstrakten Ausführungen beigefügt, und zahlreiche, übersichtlich ausgeführte Figuren erleichtern die Anschauung und das Verständnis. Der Verfasser ist mit gutem Erfolge bemüht gewesen, Ungenauigkeiten in der Ausdrucksweise zu vermeiden und eine scharfe Abgrenzung der Begriffe zu geben. Es dürfte sich daher empfehlen, bei einer Neuauflage des Buches die Unterscheidung der Begriffe „Senkrechte" und „Lot", wie sie im § 89 II gegeben ist, auch folgerichtig durchzuführen (S. 39 oben: „Errichtet man . . . mehrere Senkrechte; § 186: Fälle das Lot). Und noch eine kleine Randbemerkung zu § 340: die Erläuterung zu § 340 I ist im Hinblick auf die Dimensionen anfechtbar, und es wird dem Schüler Schwierigkeiten bereiten, daß $a^2 + b$ und ab Strecken, $2a + b$, $a^2 + b$, $\sqrt{ab}$ Flächen darstellen sollen, während er nach den § 342 und 343 die richtigen Vorstellungen erhält. Es dürfte sich empfehlen, statt a und b im § 340 m und n als Maßzahlen zu wählen.

Frankfurt a. M. Prof. Dr. **W. Reinhardt.**

326. Bode, A. **Leitfaden für den arithmetischen Unterricht in sechsklassigen Lehrer-Bildungsanstalten.** 2. Aufl. Halle a. S. H. Schroedel.

Das für die „Hand des Lernenden" bestimmte Buch umfaßt den auf grund der Vorschriften vom Juli 1901 für den arithmetischen Unterricht an Lehrer-Bildungsanstalten verbindlichen Lehrstoff und soll lediglich als Führer und Berater bei der Vertiefung und wiederholenden Durcharbeit des in dem Unterricht behandelten Pensums dienen. Der Leitfaden soll nicht etwa die Aufgabensammlung ersetzen, und deshalb ist Übungsmaterial durchaus vermieden worden. Soweit Aufgaben behandelt worden sind, dienen sie nur als Grundlagen für das induktive Unterrichts-

verfahren, welches der Verfasser eingeschlagen hat. Das Buch ist die Frucht einer langjährigen Unterrichtspraxis an Seminaren und kann als ein durchaus geeignetes Hilfsmittel für den Unterricht bezeichnet werden. Zum Schluß sei auf einige Punkte aufmerksam gemacht, die bei einer Neubearbeitung vielleicht Berücksichtigung finden. Die Anwendung von Klammern in den Aufgaben auf S. 30, ferner in einigen Formeln auf den S. 209, 210 und 211 (um den Nenner $p-1$, der auf S. 208 ohne Klammer erscheint) dürfte wohl überflüssig sein. In den Wurzelgesetzen I und II auf S. 74 bzw. 79 fehlt der Zusatz: „und dann aus dem Produkt (bzw. Quotienten) die n^{te} Wurzel zieht“. Auf S. 97 bzw. S. 622 verdiente Jost Bürgi (1620) eine Erwähnung, wenn ihm auch freilich der Schotte Napier den Ruhm als Entdecker der Logarithmen vorweggenommen hat.

Frankfurt a. M. Prof. Dr. **W. Reinhardt.**

V. Mitteilungen.

1.

Der zwölfte Neuphilologentag. Vom 4. bis 7. Juni haben die deutschen Neuphilologen in München getagt. Wenn man bedenkt, daß unter den 215 Herren und Damen, die von auswärts gekommen waren (außerdem wurden 134 Münchener und Müncheneriunen gezählt), 32 Ausländer waren (also beinahe 15 Proz.), so wird man diese Pfingsttagungen, die alle zwei Jahre in den verschiedensten Gauen unseres Vaterlandes stattfinden, bald nicht mehr „Hauptversammlungen des Verbandes der **Deutschen** neuphilologischen Lehrerschaft“ nennen können, wie ihr etwas schwerfälliger offizieller Titel lautet. Es ist freilich nicht zu verwundern, daß die Fragen des neusprachlichen Unterrichts, die auf diesen Versammlungen behandelt werden, mehr als andere pädagogischen Fragen einem internationalen Interesse begegnen. Schon seit 1900 hat sich daher das französische Kultusministerium auf den Neuphilologentagen regelmäßig vertreten lassen, und aus England kommt zwar kein Ministerialvertreter, aber die große Körperschaft, die unserem Verbande der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft entspricht, die Modern Language Association, sendet regelmäßig eins ihrer Mitglieder über den Kanal zu uns herüber. Aus dem Bayern benachbarten Österreich waren 15 Neuphilologen gekommen, worunter auch drei Wiener Universitätsdozenten waren.

Sonst war auch diesmal die Universität noch schwach genug vertreten. Die bayerischen Universitätslehrer unseres Faches waren zwar vollzählig anwesend, ein schöner Beweis für das Zusammengehen von Schule und Universität, wie es in Bayern schon seit längerer Zeit geübt wird. Von preußischen Universitätsprofessoren waren dagegen nur zwei gekommen, die beiden nämlich, die auch sonst den Neuphilologentagen beigewohnt haben, Stengel (Greifswald) und Viëtor (Marburg), außerdem Privatdozent Ritter aus Halle, der auf dem letzten Neuphilologentage zu Köln mit seinem Ordinarius, Prof. Wagner, erschienen war. Es besteht also wohl noch immer ein gewisses Vorurteil der Universitätslehrer gegen die Neuphilologentage, was um so bedauerlicher ist, als die Fragen, die jetzt die Neuphilologentage beschäftigen, die Universität sehr nahe angehen.

Denn, wie Geh. Rat Münch in seiner Begrüßungsrede auseinandersetzte, es ist jetzt vor allem die beste Methode der Ausbildung der neusprachlichen Lehrer festzustellen, die doch zu den Aufgaben der Universität gehört. Bisher haben die neusprachlichen Universitätslehrer sich mehr darauf beschränkt, ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse der Praxis die reine Wissenschaft zu pflegen. Es ist selbstverständlich, daß auch in Zukunft von den jungen Studierenden unseres Faches eine eingehende Kenntnis dieser Wissenschaft erworben werden muß. Allerdings ist zu wünschen, daß die Dozenten Dinge, die aus schon gedruckten Lehrbüchern zu erfahren sind, in ihren Vorlesungen möglichst kurz behandeln. Wenn man neuerdings verlangt hat, daß sich der Unterricht in den obersten Klassen unserer höheren Schulen dem Universitätsunterricht etwas mehr anpasse, so sollte man umgekehrt den Universitätsunterricht gelegentlich mehr schulmäßig betreiben. Wir haben zwar schon jetzt die Proseminarien und Seminarien, in denen die Mitglieder vor den Professoren altfranzösische und altenglische Texte und ähnliches interpretieren müssen. Aber die Zahl der hier verbrachten Stunden ist zu gering gegenüber der Zeit, in der der Student nur auf das

Wort des Dozenten lauscht. Unseres Erachtens dürfte kein Lehrer, der an einer höheren Schule französischen Unterricht zu geben hat, von der Universität entlassen worden sein, ohne daß er z. B. eine eingehende Kenntnis von Toblers „Vermischten Beiträgen zur französischen Grammatik" nachgewiesen hat. Einzelne Kapitel dieses Werkes müßte der Dozent seinen Hörern zur häuslichen Präparation aufgeben und sich durch genaue Durchnahme davon überzeugen, wie weit jene in dieses grundlegende Werk eingedrungen sind. Ähnlich wird mit anderen wichtigen Lehrbüchern zu verfahren sein. Die jetzt studierende Generation ist ja in einer weit besseren Lage als die Neuphilologen, die vor 20 bis 30 Jahren ihr Studium betrieben haben. Damals war man wirklich fast nur auf die Vorlesungen angewiesen; heute gibt es für fast alle Einzelgebiete recht brauchbare Handbücher. Wenn man aber die jungen Studierenden des Faches ausfragt, ist man ganz erstaunt darüber, wie wenig sie meist von diesen Handbüchern wissen. Ein recht intelligenter junger Mann, der sein Abiturientenexamen vorzüglich bestanden und drei Semester des Studiums hinter sich hatte, meinte, Toblers Buch brauche man doch wohl zum Staatsexamen nicht zu kennen. Dieselbe banausische Ansicht vom Studium verriet er, indem er behauptete, er müsse ein bestimmtes literargeschichtliches Kolleg belegen, das im nächsten Semester gelesen werde, da sein Professor das für das Examen unbedingt verlange. Daß gerade über den Gegenstand dieses Kollegs ein recht gutes Buch vorhanden ist, das weniger kosten würde als das Kolleg, war ihm völlig gleichgültig. Nun ist ja zuzugeben, daß das lebendige Wort des Dozenten tiefer wirkt als das Buch — oder vielmehr wirken **kann**: denn wie viele Dozenten sind Meister des Wortes?

Wir wollen sicher nicht, daß die Universität „zu einer reinen Vorbereitungsanstalt für die Ausübung der praktischen Lehrtätigkeit gemacht werde", was nach der Eröffnungsrede des Universitätsprofessors Breymann (München) mancher Ansicht sein soll. Wohl aber erscheint es uns erforderlich, daß die Universität den Studierenden dazu vorbereite, die für seinen Beruf notwendigen theoretischen und praktischen Hilfsmittel in der richtigen Weise zu handhaben.

Vor allem aber müssen die jungen Neuphilologen erfahren, was zum richtigen Betrieb des neuphilologischen Studiums nötig ist. Sie müssen wissen, welche „Ausrüstung für das neusprachliche Lehramt" sie bereits mitzubringen haben. Wie Geh. Rat Münch auf dem Hamburger Neuphilologentage (1896) erzählte, kommen stotternde oder zur Schwerhörigkeit neigende Lehrer nicht eben selten unter den Neuphilologen vor. Daß sie für diesen Beruf nicht geeignet sind, ist klar.

Über den Umfang des zum neuphilologischen Studium Gehörigen belehrte ein Vortrag des Universitätsprofessors Schneegans (Würzburg) „Unsere Ideale".

Er wünschte, daß die moderne Philologie die modernen Völker betrachte wie die klassische Philologie die Völker des Altertums. Wenn seit Friedr. Aug. Wolff die klassische Philologie beanspruche, eine Wissenschaft zu sein, die das ganze Altertum in allen seinen Äußerungen wirtschaftlicher, politischer, ästhetischer, philologischer, literarischer, sprachlicher Art zu einer großen Kulturkunde der alten Welt zusammenfasse, so sei die moderne Philologie weit davon entfernt, hierzu ein Gegenstück zu sein. Bis jetzt begnügten sich die Dozenten an den Universitäten damit, ihre Hörer in die Literatur der modernen Völker einzuführen, ihnen die hervorragendsten Werke vom Mittelalter bis in die Neuzeit zu erklären. Sie versuchten, den Text der schlecht überlieferten Schriftsteller der früheren Zeit in einer Weise wieder herzustellen, die dem Original so nahe wie möglich komme. Aber von der Geschichte Frankreichs und Englands hörten unsere Studierenden ebensowenig wie von den Besonderheiten der Kunst Frankreichs und Englands. Sie hätten keine Ahnung von der wirtschaftlichen Entwickelung unserer Nachbarländer, läsen auch nicht die Schriftsteller, in denen die philosophische Eigenart unserer Nachbarn zum Ausdruck komme.

Die Neuphilologen müßten imstande sein, ihre Schüler über das Leben jenseits der Vogesen und des Kanals zu belehren, ihnen zu zeigen, wie verschieden der französische oder englische Volkscharakter vom deutschen sei. Dergleichen sei durchaus nichts Nebensächliches. In unserer Zeit, wo die Völker so nahe aneinander gerückt seien, wo die Konkurrenz auf dem Weltmarkte so gewaltig geworden sei, wo der Deutsche in den außereuropäischen Ländern fortwährend auf den Verkehr mit den Engländern oder Franzosen angewiesen sei, könne er nicht mehr so blind, so taub und dumpf durch die Welt gehen wie ehedem.

Das lasse sich aber nur ermöglichen, wenn bereits die Lehrer auf der Universität anders vorgebildet würden. Um Kulturvermittler zu werden, müßten sie Gelegenheit

gehabt haben, sich bereits auf der Universität mehr mit Kultur im weitesten Sinne, mit moderner Geschichte und moderner Kunst, zu befassen.

Aber das sei nur möglich, wenn sie sich nur mit einem Studiengebiet, entweder Französisch oder Englisch, befaßten. Aus Gründen der Überbürdung hatte Dr. Vorbein die Trennung von Französisch und Englisch auf dem letzten Neuphilologentage verlangt. „Aus Gründen kulturell-idealer Art verlange ich sie ebenfalls. Nur so können wir wirklich ideale Kulturvermittler heranbilden, wenn die einen in der englischen, die anderen in der romanischen Kultur, Sprache, Literatur zu Hause sind. Beides zu vereinigen, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Den klassischen Philologen wird diese Forderung übertrieben vorkommen. Sie werden darauf aufmerksam machen, daß auch ihre Lehrer zwei Sprachen und Literaturen zu beherrschen haben, Griechisch und Lateinisch. Gerade wie sie die antike Kultur, so sollten die Neuphilologen die moderne des Auslandes vertreten. Dieser Vergleich hinkt. Die antike Kultur ist ein einheitliches Ganze. Die englische und französische sind oft diametral entgegengesetzt. Die lateinische Literatur ist aus der griechischen entstanden oder lehnt sich an sie an; die englische und französische verfolgen ganz andere Ideale, bewegen sich nach ganz anderen Richtungen. Außerdem kommt für uns Neuphilologen noch das linguistische und technische Element hinzu, das dem klassischen Philologen vollständig fehlt. In linguistischer Hinsicht hängt das Französische mit dem Lateinischen, das Englische vorwiegend mit dem Germanischen zusammen. Die Berührungspunkte zwischen Englisch und Französisch sind viel geringer als diejenigen zwischen Englisch und Germanisch. In technischer Hinsicht ist es aber — das erkennen alle Neuphilologen an — unmöglich, in gleicher Weise die zwei Sprachen so lautrein zu beherrschen, wie es das Ideal erfordert; es ist eine unmögliche Zumutung an leibliche und geistige Energie, zu verlangen, daß ein Lehrer etwa nach der neuen direkten Methode in beiden Sprachen gleich gut unterrichte."

Natürlich müßten die Professoren auch in ihren Vorlesungen das Hauptgewicht mehr auf das Kulturelle legen, als es häufig der Fall sei; sie müßten z. B. nie außer acht lassen, zu betonen, daß die Literatur das Spiegelbild der Kultur sei. Sie dürften sich in ihren Vorlesungen nicht in Kleinigkeiten verlieren und müßten sich stets bewußt bleiben, daß die Vergangenheit in Sprache und Literatur weniger um ihrer selbst willen als wegen des Wertes ihrer historischen Entwickelung zu lehren sei.

Der Student möge statt der beiden sprachlichen Hauptfächer, wenn er mehr nach der literarisch-kulturellen Seite veranlagt sei, neben Französisch oder Englisch Geschichte und Kunstgeschichte wählen oder, wenn er mehr für die sprachliche Seite Interesse habe, neben Französisch Lateinisch, neben Englisch Deutsch nehmen.

Wie in der Lektüre die kulturelle Seite stärker betont werden könnte, sei von Ruska in der Zeitschr. f. franz. u. engl. Unterricht V, 193 ff. in einem bemerkenswerten Artikel behandelt worden. Nach Ruska solle nämlich in der Lektüre das Hauptgewicht gelegt werden auf die Erkenntnis der Geschichte der geistigen Strömungen der letzten Jahrhunderte und Bekanntschaft mit den großen Denkern Frankreichs und Englands.

Auch in den Examenbestimmungen für die Agrégation d'Allemand weise man viel deutlicher auf die Verfolgung dieser Ideale hin als bei unseren deutschen Prüfungsvorschriften. In den Fragen, die den betreffenden Kandidaten zum Studium empfohlen würden, werde großer Nachdruck auf den Zusammenhang zwischen Literatur und Kultur gelegt; so habe die Kommission für das Jahr 1902 als Ergänzung zum Studium Goethes in Weimar von 1775 bis 1786 die Kenntnis der Entwickelung der politischen Ideen in Deutschland von 1715 bis 1830 verlangt; auch sei die Lektüre von Treitschkes deutscher Geschichte, namentlich das Studium der geistigen Strömungen der ersten Friedensjahre, den Studierenden ans Herz gelegt worden.

Durch das Eindringen in den Geist des fremden Volkes und durch das Verstehen seiner Gedanken, Empfindungen und Bestrebungen lernten wir unsere Nachbarn besser beurteilen und hüteten uns selbst vor törichtem Eigendünkel. Auf diese Weise arbeiteten wir mit an der Versöhnung der Völker, an der Befestigung eines dauernden Friedens unter ihnen, zum Wohle der Kultur und Menschheit. Und das sei gewiß das höchste Ideal, dem wir nachstreben könnten.

Die Forderung, daß sich der Neuphilologe nur mit einer der beiden Fremdsprachen eingehend befassen solle, ist übrigens schon vor dem Kölner Neuphilologentage öfters erhoben worden. So erklärte es einer der Leitsätze, die in Hamburg 1896 an-

genommen wurden, als wünschenswert, daß bei den ungewöhnlich umfassenden Anforderungen, die an den Kandidaten gestellt würden, die Lehrbefähigung für alle Klassen nur in einem Fache gefordert werde; außerdem solle sich der Kandidat die Lehrbefähigung für mittlere Klassen in drei weiteren Fächern erwerben, wobei in erster Linie in Betracht kommen sollten: Englisch oder Latein für Romanisten, Französisch oder Deutsch für Anglisten, sodann Geschichte und Geographie für beide. Bekanntlich ist ja durch die Prüfungsordnung vom 12. September 1898 diese Forderung wenigstens insofern erfüllt, daß man durch den Nachweis der Lehrbefähigung in einem jener Fächer für die erste Stufe ein Oberlehrerzeugnis erlangen kann; aber die Vorbedingung für die Erteilung des Zeugnisses „Gut bestanden" und „Mit Auszeichnung bestanden" ist, daß der Kandidat mindestens in zwei Fächern die Lehrbefähigung für die erste Stufe nachgewiesen hat. Da nun auch die Direktoren bei der Wahl von Oberlehrern für ihre Anstalten denen den Vorzug geben, die in beiden Sprachen die Lehrbefähigung für die erste Stufe nachgewiesen haben, so kann die Wohltat der neuen Bestimmungen vorläufig denen noch nicht nützen, die es wirklich ernst mit ihrem Studium nehmen. Natürlich kann man sich auch heute noch in zwei Fächern die Lehrbefähigung für die erste Stufe erwerben, wie wir Älteren es in zwei oder gar in drei Fächern vermocht haben; aber es kann das nur auf Kosten der Gründlichkeit geschehen.

Auch Universitätsprofessor Sieper (München), der auf der Münchener Tagung über „Studium und Examen" sprach, hält es für unmöglich, beide Disziplinen zugleich zu betreiben. Mit einem Fache solle sich der zukünftige Lehrer intensiv beschäftigen. Die sichere Beherrschung aller einschlägigen Fragen gebe dem Lehrer, wenn er andere in sein Gebiet einführe, Sicherheit, Ruhe und Klarheit, aber auch jene innere Wärme, die jeden Unterricht beleben solle. Die wissenschaftliche Schulung bringe aber noch einen höheren Gewinn. Sie adle und weihe den Menschen, bewahre ihn vor geistiger Borniertheit, Unfreiheit und Banausentum. Doch dürfe beim Fachstudium nicht allzuviel Gewicht auf das rein Stoffliche, Gedächtnismäßige gelegt werden. Die Hauptsache sei, daß der Studierende zu wissenschaftlicher Arbeit befähigt werde. Er müsse sich daher noch mehr als bisher an den wissenschaftlichen Seminarübungen beteiligen. In diesen trete der Dozent dem Hörer viel näher, als es bei den systematischen Vorlesungen möglich sei; das sei für beide Teile der köstlichste Gewinn. Der Dozent wäre so viel besser imstande, die Leistungsfähigkeit seines Hörers festzustellen, als bei den Prüfungen.

Doch genüge die Fachausbildung nicht für den zukünftigen Lehrer. Dieser müsse bereits auf der Universität auf die Erweiterung und Vertiefung seiner allgemeinen Bildung bedacht sein. Der Lehrer an unseren höheren Schulen sollte ein moderner Mensch im besten Sinne des Wortes sein, den mannigfachen Erscheinungen des täglichen Lebens nicht gleichgültig gegenüberstehen, sondern sie richtig aufzufassen und zu werten vermögen; nur so könne er seinen Schülern ein Freund und Führer sein. Aber auch die beste fachwissenschaftliche und allgemeine Bildung genüge für den Lehrer an höheren Mittelschulen nicht. Er bedürfe unter allen Umständen auch einer besonderen psychologisch-pädagogischen Vorbildung für sein Amt. Diese Vorbereitung sei auf wissenschaftlicher Grundlage aufzubauen, aber erst nach Vollendung der fachwissenschaftlichen Ausbildung zu betreiben. Die Errichtung von Lehrstühlen für sogenannte Gymnasialpädagogik sei nutzlos. Der Kandidat bedürfe des Studiums der wissenschaftlichen Psychologie, der Geschichte der Pädagogik und in Verbindung damit praktischer, methodisch fortschreitender Übungen unter Leitung wissenschaftlich und praktisch bewährter Männer.

Während sich Schneegans und Sieper damit begnügten, mehr im allgemeinen die Anforderungen darzulegen, die an das neuphilologische Studium zu stellen seien, hatte Universitätsprofessor Viëtor (Marburg) die Aufgabe übernommen, eine Reihe besonderer Leitsätze für den akademischen Studienplan zu begründen. Einen festen Studienplan wollte er zwar nicht aufstellen, da ein solcher der akademischen Lehr- und Lernfreiheit zuwiderliefe, auch bei der jetzigen Einrichtung unserer Schulen und Universitäten nicht durchzuführen sei. Die übrigen Leitsätze lauten:

1. Sprache, Literatur und Realien aller Perioden sind gründlich in geschichtlichem Zusammenhang zu studieren, wobei wenigstens der künftige praktische Lehrer das Hauptgewicht auf die neuere Periode zu legen hat.

2. Die Berechtigung zur Teilnahme an den Übungen des Proseminars bzw. Seminars, wenn auch zunächst nur als Hörer, ist sobald wie möglich zu erstreben und während der ganzen folgenden Studienzeit tunlichst auszunutzen.

3. Neben den streng philologischen Studien müssen die praktischen (u. a. Beteiligung an Vorlesungen über praktische Phonetik, an Vorträgen und Übungen des Lektors) vom ersten Semester an hergehen und dürfen ohne zwingende Gründe in keinem Semester unterbrochen werden.

4. Von Einführungsvorlesungen abgesehen, ist die unmittelbare Beschäftigung mit der gesprochenen Sprache, den Texten usw. dem Hörer systematischer Vorlesungen über Grammatik, Metrik, Literaturgeschichte usw. jeweils vorauszuschicken, in allen Zweifelsfällen aber der Rat des Dozenten einzuholen.

5. Die Gelegenheit zur Belehrung durch Vorlesungen über einschlägige Realien (wie Geographie, Geschichte, Kunst, Handel usw. von Frankreich und England) ist nicht zu verabsäumen.

6. Ein Studienaufenthalt im Ausland ist zu empfehlen und wird am besten in die mittleren Semester verlegt.

Die Leitsätze wurden von der Versammlung angenommen.

Daß es zu den Aufgaben der Universität gehöre, den Studenten so viele praktische Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln, wie sie für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrberufes unumgänglich notwendig seien, hatte übrigens auch Breymann in seiner Eröffnungsrede zugegeben. Dieser Teil der akademischen Aufgabe liegt hauptsächlich in den Händen der Lektoren, die aus dem Lande zu stammen pflegen, dessen Sprache sie zu lehren haben. Über die Lektorenfrage selbst ist auf dem Breslauer Neuphilologentage (1902) ausführlicher verhandelt worden. Seitdem hat man z. B. in Bayern an allen Universitäten, wo Lektoren noch nicht vorhanden waren, solche angestellt. Der Berichterstatter hat aber den Eindruck, daß sich die Studierenden im allgemeinen noch recht wenig um die Übungen der Lektoren kümmern. Das mag den Grund haben, den auch Oberlehrer Dr. Klinkfiek (Halle) auf der Breslauer Tagung hervorhob, daß die Lektoren meist zu jung sind, um Studierenden gegenüber eine autoritative Stellung zu erlangen. Im allgemeinen werden aber die Übungen der Art sein, daß der Studierende zu wenig Nutzen daraus ziehen kann. Wenn man die Vorlesungsverzeichnisse unserer deutschen Universitäten durchsieht, so wird man bemerken, daß die Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache noch immer eine große Rolle spielen. Die Fortschritte der neusprachlichen Methodik scheinen auf den meisten Universitäten nicht beachtet zu werden. So erklärt es sich denn, daß diese Fortschritte auch dem jungen Nachwuchse nicht im wünschenswerten Umfange bekannt werden. Wenn sie mit dem Zeugnis ihrer wissenschaftlichen Befähigung in die pädagogischen Seminarien eintreten, werden sie sehr oft Neuphilologen der ältesten Schule anvertraut, die sich um diese methodischen Fragen noch nicht gekümmert haben. Darum sollte auch die „pädagogische Ausbildung der Neuphilologen" anders werden als bisher. Mit ihr beschäftigte sich ein Vortrag des Realschuldirektors Dörr (Frankfurt a. M.).

Nach der dem Fachstudium gewidmeten Universitätszeit, die mindestens acht Semester umfassen müsse, solle der Kandidat eine praktische Vorbereitungszeit von zwei Jahren durchmachen. Das erste (Seminar-) Jahr verbringe er an einer höheren Schule, deren Direktor sich für pädagogische Fragen besonders interessiere und an der Fachlehrer tätig seien, die in Theorie und Praxis die Methodik des neusprachlichen Unterrichts beherrschten. Diese Seminare müßten sich an Orten befinden, in denen dem Kandidaten Gelegenheit geboten sei, einerseits den Betrieb von Schulen verschiedener Art kennen zu lernen, andererseits auch noch teilzunehmen an Studien und Übungen in Pädagogik, experimenteller Psychologie usw., damit seine praktische und theoretische Ausbildung möglichst gründlich und umfassend sei. Der Kandidat solle möglichst auch selbst unterrichten, damit er von vornherein Theorie und Praxis aneinander messen lerne. Die theoretische Ausbildung gelte in erster Linie der Einführung in die Verhältnisse und Probleme des heutigen Schullebens und in die Methodik des Faches. Das zweite Vorbereitungsjahr sei so zu teilen, daß eine Hälfte, am besten die erste, im Auslande verbracht werde. Dort solle der Kandidat auch das Schulwesen studieren. Eine Tätigkeit als „assistant" sei zu empfehlen. Während der anderen Hälfte des Probejahrs solle der Kandidat einer Schule überwiesen werden, an der er möglichst zusammenhängend und dauernd zu unterrichten habe. Nach Ablauf dieser Zeit solle der Direktor unter Anhörung der Fachlehrer mit Benutzung der Nachweise, die der Kandidat über seine Auslandsstudien beigebracht habe, an die vorgesetzte Behörde berichten. Habe sich der Kandidat bewährt, so erhalte er hierauf das Zeugnis der Anstellungsfähigkeit.

Der Methodik des neusprachlichen Unterrichts waren zwei Vorträge gewidmet. Schon in der Eröffnungsrede hatte Breymann darauf hingewiesen, daß in Bayern eine neueren Anschauungen Rechnung tragende Lehrordnung unter der tätigen Mitwirkung zahlreicher Hoch- und Mittelschullehrer zustande gekommen sei, die für den Schulunterricht feste Normen aufgestellt und so Bayern vor den gewagten methodischen Experimenten bewahrt habe, die anderwärts von „tatenlustigen Heißspornen" zum Schaden der Schule unternommen worden seien. Er gibt aber zu, daß die gesamte Reformbewegung trotz einzelner unliebsamer Begleiterscheinungen manches Gute gebracht habe.

Diesen Gedanken führte nun ein Schüler Breymanns, Gymnasialprofessor Dr. Steinmüller (Würzburg), in einem Vortrage „über den augenblicklichen Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen" weiter aus. Zu den positiven Errungenschaften der Reform, die durchaus in Geltung und Pflege bleiben oder allgemein dazu gelangen müssen[1]), zählt er:

1. Heilsame, kräftige Aufrüttelung der neusprachlichen Lehrer, welche durch die Schablonisierung und handwerksmäßige Unterrichtsweise an der Hand der Plötzschen und ähnlicher Lehrmittel der Verknöcherung und Erstarrung anheimzufallen drohten.

2. Bessere Vorbildung der Lehrer teils durch den Aufenthalt im Auslande, teils durch Ferienkurse im In- und Auslande, durch Universitäts-Lektoren, durch fleißiges Studium der Phonetik, welche die Lehrer befähigt, die Natur der fehlerhaften Laute zu erkennen und Anleitung zum Richtigsprechen zu geben.

3. Einschränkung der grammatischen Regeln auf das Regelmäßige und Notwendige, wodurch eine wesentliche Verkürzung der Lehrbücher erzielt wurde.

4. Umarbeitung der Lesebücher (Realienbücher, Chrestomathien).

5. Eindämmung des schriftlichen und mündlichen Übersetzens aus der Muttersprache, wofür zum Teil Diktat, Umformungen, Nacherzählen, Frage- und Antwortspiel eingetreten sind.

6. Bessere Auswahl der Schriftstellerlektüre (Kanon).

7. Stärkere Betonung der gesprochenen Sprache (Sprechübungen, Anschauungsbilder, Chorsprechen, häufiger Gebrauch des Französischen bzw. Englischen als Unterrichtssprache).

Dagegen hätten sich mehrere wesentliche Forderungen der Reform für den Massenunterricht in der Schule als nicht durchführbar erwiesen:

1. Das (ideale) Ziel der Sprechfertigkeit.

2. Die vollständige Ausschaltung der Muttersprache und in Verbindung damit der Ausschluß der Her- und Hinübersetzung.

3. Der ausschließlich induktive Betrieb und die Herleitung der grammatischen Regeln aus der Lektüre.

Auch die Verfasser der „Reform"lehrbücher ständen nur noch in der Theorie auf dem alten Viëtorschen Standpunkte der Verwerfung der Hinübersetzung, da sie in den neueren Auflagen alle zu diesem Unterrichtsmittel zurückgekehrt seien.

Der Redner will nun durchaus nicht die alte Übersetzungsmethode in ihrem vollen Umfange wieder einführen; die Hinübersetzung solle vielmehr in wesentlich reformierter Gestalt ihren Platz neben anderen Arbeitsgebieten, wie Aussprache, Wortschatz, Sprechen, Lesen, Schreiben und Sachunterricht einnehmen. Keines dieser Gebiete solle zu sehr in den Vordergrund gerückt werden, aber auch keines dürfe zu kurz kommen. Ebenso solle die schriftliche Abschlußprüfung, die ohne schwere Schädigung der Schule nicht abgeschafft werden könne, auf alle diese Arbeitsgebiete Rücksicht nehmen. Die Hinübersetzung dürfe nicht mehr Alleinherrscherin wie früher sein, sie müsse sich mit einem Diktat (ohne Übersetzung) und mit einer Herübersetzung in die Zielleistung teilen. Auf diese Weise kämen alle Qualitäten der Schüler in Betracht: der Fleiß und das gewissenhafte Studium und somit die positiven Kenntnisse in Grammatik und Stilistik in der Hinübersetzung, die lautliche Schulung und die Raschheit der Auffassung beim Diktat und endlich das Verständnis und die Gewandtheit im Ausdruck bei der Herübersetzung.

---

[1]) Siehe auch Breymann-Steinmüller, Neusprachliche Reform-Literatur (drittes Heft). Leipzig, 1905, A. Deicherts Nachf., S. 108 f.

An den Vortrag schloß sich eine sehr lange Erörterung an. Kühn, einer von den Verfassern von „Reformlehrbüchern“, stellte sich als einen unentwegten Gegner der Übersetzungsmethode vor. Wenn man aber im Leben einen Fortschritt erreichen wolle, so müsse man sich mit dem Möglichen begnügen, und so habe man, um noch weitere Kreise für die Reformideen zu gewinnen, gewisse Zugeständnisse gemacht. Viëtor erklärt, er, der einen großen Teil seines Lebens in England verbracht habe, sei nicht imstande, eine idiomatisch gute Übersetzung ins Englische herzustellen; wie sollte das also ein Schüler vermögen? Gundlach (Weilburg) stellte fest, daß die „Vermittler“ den „Reformern“ immer näher kämen, und Wendt konnte sich nicht versagen, auch an dem Schicksale der „Reform“ das alte Wort bewährt zu finden: „Die Totgesagten pflegen am längsten zu leben.“

Eidam (Nürnberg) ist der Ansicht, daß man von unseren Schülern einen fremdsprachlichen Aufsatz nicht fordern könne, so lange sie keinen deutschen machen könnten. Er schlug drei Leitsätze vor:

1. Das Hauptziel des neusprachlichen Unterrichts an den Mittelschulen ist das gründliche Verstehen der geschriebenen und gesprochenen Sprache.

2. Die Hinübersetzung ist Unterrichtsmittel, aber nicht Zielleistung. [Hierzu schlägt Direktor Hausknecht (Kiel) vor: „nur auf der mittleren Stufe“.]

3. Beim Absolutorium wird die Erreichung des Zieles durch ein Diktat und eine Herübersetzung nachgewiesen.

Rosenbauer (Lohr) beantragt hierzu einen Zusatz: Für die Oberrealschule ist ein fremdsprachlicher Aufsatz als Zielleistung zu verlangen.

Über diese Leitsätze wurde nicht abgestimmt. Sie wurden der nächsten Tagung, die zu Pfingsten 1908 in Hannover stattfinden soll, als Material überwiesen. Daß man noch nicht zur Abstimmung schritt, war ganz gut. Denn, wie aus der Debatte hervorging, ist man sich über das Wesen der neusprachlichen Reform noch immer nicht ganz klar. Man wird sich der vielen Errungenschaften der Reform, die Steinmüller aufgeführt hat, freuen können und möchte seinen Wunsch, daß wenigstens diese zur allgemeinen Annahme gelangten, kräftig befürworten. Aber im gegnerischen Lager stimmt man nicht ohne weiteres dem Lobe zu, das Steinmüller in diesen Punkten der Reform zollt. So behauptet die Redaktion der „Zeitschr. f. franz. u. engl. Unterricht“ in einer Fußnote zu Ruskas Bericht über die Münchener Tagung, daß die Schriftstellerlektüre durch die Reformer außerordentlich verflacht worden sei — eine Behauptung, die durch ihre öftere Wiederholung ja noch keine Beweiskraft erlangt hat — und Ruska selbst hält es für einen „Abfall von der orthodoxen Reform“, daß Direktor Walter (Frankfurt a. M.) in seinem Vortrage „Über Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes“ auch Sprachgeschichtliches in den Kreis der Mittel zur Aneignung des Wortschatzes zieht. Würde Ruska Walters im Jahre 1900 erschienenes Buch „Englisch nach dem Frankfurter Reformplan“ kennen, so würde er sich nicht darüber wundern, daß Walter in dieser Weise verfährt. Von einem Abfall kann also keine Rede sein. Wohl aber ist zuzugeben, daß Prof. Wendt (Hamburg) von diesen sprachgeschichtlichen Bemerkungen nichts hält. Es gibt eben keine Bibel der Reformer, auf deren Satzungen ein jeder eingeschworen wäre. Ein jeder nimmt das Recht in Anspruch, so zu verfahren, wie er es zur Erreichung seines Ziels für angebracht hält. Dieses Verfahren wird und kann nicht immer dasselbe sein. Stillstand wäre der Tod der Reform, deren Element das Leben ist. Ein frisches Leben soll in die Schule einziehen, der Schüler Interesse für die fremde Sprache vielseitig geweckt und gefördert werden — das ist das Ziel der Reformer. Daß ihre radikalsten Forderungen zurzeit noch nicht allgemein durchgeführt werden können, ist selbstverständlich. Dazu reicht eben die bisherige Vorbildung der Neuphilologen nicht aus. Sicher werden aber mit der Zeit immer mehr Fachgenossen Gefallen an einem fremdsprachlichen Unterrichte finden, bei dem der Gebrauch der Muttersprache ausgeschlossen ist. Schon jetzt ist das natürlich an Anstalten möglich, an denen sämtliche Neuphilologen mit diesem Verfahren vertraut sind, wie z. B. an der Musterschule in Frankfurt a. M., deren Direktor Walter ist. Seinem bereits erwähnten Vortrage „über Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes“ legte er folgende Leitsätze zugrunde:

1. Die Hauptquelle für die Aneignung des Wortschatzes ist der die Schüler interessierende Sprach- und Lesestoff. Im Anfangsunterricht insbesondere steht die Einprägung des Wortschatzes in engster Verbindung mit einem nach sachlichen Gesichtspunkten geordneten und der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Sprachstoffe.

2. Die Schüler sind dazu anzuleiten, die Bedeutung aller auftretenden Wörter und idiomatischen Wendungen durch unmittelbare Verknüpfung mit der Handlung, dem Dinge oder Bilde (Zeichnung an der Tafel) oder durch Umschreibung in der fremden Sprache zu gewinnen, oder, soweit als möglich, aus dem Satzzusammenhange zu erschließen. Die Muttersprache ist nur im Notfalle heranzuziehen.

3. Von Zeit zu Zeit empfiehlt sich eine Durchmusterung des Lesestoffes, um den gewonnenen Wortschatz nach bestimmten formalen und sachlichen Gruppen zu ordnen.

4. Der „aktive" Wortschatz (d. i. der Wortschatz, den der Schüler beherrschen soll, im Gegensatz zum „passiven", den er nur zu verstehen braucht) muß durch das Sprechen der Sprache lebendig erhalten und durch vielseitige Übungen in der Gruppierung und im Ersatz der Ausdrücke stetig befestigt und ergänzt werden. Sehr nützlich und anregend erweist sich hierbei die freie dialogische Behandlung geeigneter Sprachstoffe. Der „passive" Wortschatz erfährt durch fleißiges Lesen stetige Erweiterung. Von der Einprägung selten vorkommender Wörter und Wendungen ist selbstverständlich Abstand zu nehmen.

Damit war die pädagogische Tagesordnung des Münchener Neuphilologentages erschöpft. Sie bot mancherlei Anregungen, kam aber nur in wenigen Punkten zu positiven Ergebnissen.

Kattowitz. Dr. **M. Goldschmidt.**

2.

Über den **Namen Tell** machte Herr Alfred Stern-Zürich am 10. September in der Versammlung der Allgemeinen geschichtsforschenden Gesellschaft der Schweiz in Winterthur interessante Mitteilungen: Im „Weißen Buch" zu Sarnen, wo sich die Sage vom Ursprung der Eidgenossenschaft erstmals in der Form findet, die später besonders durch Tschudi Gemeingut geworden ist, heißt der berühmte Schütze „Der Thall" („Der Tall"). Die Erklärung dieses Namens, der immer mit dem Artikel auftritt (ganz ohne Zusammenhang mit der Ortsbezeichnung „die ze Tellen blatten"), wird dem Leser vom Verfasser des „Weißen Buches" geradezu aufgedrängt. Denn auf die Frage des Landvogts, warum er dem aufgehängten Hute nicht Reverenz erwiesen habe, läßt der Verfasser den Schützen antworten: „Ich habe nicht gewußt, daß es Euer Gnaden so hoch aufnehmen sollt; denn wäre ich witzig, so hieße ich anders und nit der Tall." Da „Der Tall" gleichbedeutend ist mit „Der Unwitzige", „Der Närrische", lag es sehr nahe, an „Brutus" zu denken und in dem Namen des Befreiers der Schweiz eine Verdeutschung des Namens des Befreiers Roms zu erblicken. In der Tat sind frühere Forscher so verfahren. Merkwürdigerweise ist aber bisher ein viel näher liegender Zusammenhang der Beachtung entgangen. Im Dänischen heißt „tokke" so viel wie „faseln", „sich albern betragen", im Schwedischen „tokig" so viel wie „albern" und „tok" die Narrheit. Der berühmte Schütze in der „Historia Danica" des Saxo Grammaticus, jener Schütze, der in seinem Tun und Reden dem Tall zu ähnlich ist, als daß man sich der Vermutung literarischer Übertragung entschlagen könnte, führt nun, wie bekannt, den Namen Toko. Allerdings sind jetzt die Philologen darüber einig, daß das Wort „tok", „tokke" vom altnordischen „thoka" (Hebel) stamme und ganz verschieden von dem Namen „Toke" (altnordisch „Tóki") sei. Aber dieser Meinung ist man früher nicht gewesen. So findet sich folgende Angabe in Gudbrand Vigfusson „An Icelandic-English Dictionary" 1874, S. 638: „Tóki a Simpleton ... the name in connected with the ancient tale of the master archer Tóki (the Norse of the Tell legend in Switzerland) told in Saxo" usw. Mit anderen Worten: Nach der früher üblichen Annahme bedeutet der Name des Meisterschützen bei Saxo Grammaticus ganz dasselbe wie „Der Tall". Auch Toko hätte sagen dürfen: „Wäre ich witzig, so hieße ich anders und nicht Toko." Hält man es nun für denkbar, daß die Erzählung Saxos, nach welchem Wege auch immer vielleicht in Form eines Auszuges, als Einschluß einer Weltchronik, in die Schweiz gelangt sei, und nimmt man an, daß daselbst zur Erläuterung des Namens Toko etwa „stultus" oder ein entsprechendes Wort beigefügt war, so wäre die Brücke zur Einführung des Namens „Der Tall" auf die einfachste Weise geschlagen. Jedenfalls brauchte man dann nicht mehr seine Zuflucht zur Erinnerung an den römischen Brutus zu nehmen. (Vossische Zeitung Nr. 438.)

Es hätte noch beigefügt werden können, daß bei Oehlenschläger der Schütz Palnatoke heißt, dessen Name aus der Jomsvikinga-Saga entlehnt ist und vielleicht „Toki der Schütz" bedeutet.

3.

Mülhausen i. E. Der Oberschulrat hat der „Straßb. Post" zufolge das Gesuch des damit beauftragten Ausschusses um **Zulassung der Mädchen zum Besuch der höheren Knabenschulen** dahin beantwortet, daß mit Beginn des neuen Schuljahres zum Studium geeignete Mädchen als Hospitantinnen in das Gymnasium bzw. die Oberrealschule aufgenommen werden können. (Vossische Zeitung Nr. 444.)

In der „Coeducation" finden die Amerikaner nachgerade selber ein Haar. Aber das hilft nichts; wir müssen die Sache mitmachen. Oder sollte in diesem Falle die Sparsamkeit wieder der maßgebende Grund gewesen sein?

4.

Über **Waldschulen** schreibt der „Reichsanzeiger": „In Charlottenburg, dessen Stadtvertretung mit mustergültigen sozialen Einrichtungen einen führenden Rang einnimmt, soll eine zweite Waldschule errichtet werden, nachdem die erste nicht nur die an sie geknüpften Erwartungen voll erfüllt, sondern auch zu ähnlichen Einrichtungen anderwärts Anregung gegeben hat. So ist kürzlich auch von der Stadt Mülhausen i. E. eine Waldschule für schwächliche und arme Kinder eingerichtet worden, deren Einrichtungskosten sich auf 7500 Mk. belaufen, während die laufenden Ausgaben etwa 15000 Mk. jährlich betragen. Die von den Schulärzten ausgesuchten Kinder werden morgens 8 Uhr von ihren Lehrern in die Waldschule geleitet und bleiben dort bis 6 Uhr abends. Der Tagesunterricht verteilt sich auf zwei Stunden; nach jeder halben Stunde sind Pausen. Die übrige Zeit ist der Ruhe und Bewegungsspielen vorbehalten. Bei ungünstiger Witterung stehen luftige Klassenzimmer zur Verfügung. Die Waldschule zählt 100 Kinder, die von zwei Lehrern und einer Lehrerin in den elementaren Kenntnissen unterrichtet werden. Vier reichliche Mahlzeiten, bestehen abwechselnd aus Milch, Suppe, Fleisch, Gemüse und Brot, unterstützen wirksam die Freiluftkur. Die Waldschule wurde von zahlreichen Vertretern der Regierung und der Stadt, Ärzten, Lehrern usw. besichtigt. Fachmänner sprachen sich äußerst lobend über die hygienischen Ergebnisse aus. Erstrebenswert seien neben der Waldschule auch Schulsanatorien, namentlich für lungenkranke Kinder. Man hofft, daß es bald möglich sein werde, die erste Waldschule im Elsaß zu erweitern und sie auch den Zöglingen höherer Lehranstalten erforderlichenfalls gegen Vergütung zugänglich zu machen." (Vossische Zeitung Nr. 440.)

5.

Eine jurassische Lehrerversammlung in St. Immer (Kanton Bern) hat neulich **„den sprachlichen Dualismus im Jura"** erörtert und dabei auf Antrag eines Prof. Knapp aus Neuenburg u. a. folgende These angenommen: „Im französischen Teil des Berner Jura haben **deutsche Schulen keine Daseinsberechtigung.**" Wie nun bekannt wurde, steckt hinter der Französierung des bernischen Juras die „Alliance Française". Jener Beschluß der Lehrerversammlung hat bei den Jurassiern deutscher Zunge und in der deutschen Schweiz großes Aufsehen erregt. Die in Delsberg (Kanton Bern) erscheinende Zeitung bemerkt zu der erwähnten Resolution: „Herr Prof. Knapp scheint eine sehr geringe Meinung von den Deutschjurassiern zu haben, daß er glaubt, ihnen dieses bieten zu dürfen. Wir sollen eben minderwertig sein. Hat Herr Knapp nicht bedacht, was für Gefühle in der französisch sprechenden Bevölkerung Biels verletzt würden, wenn die deutschbernische Lehrerschaft seinen Satz umkehren wollte, um zu sagen: „Im deutschredenden Kontonsteil haben französische Schulen keine Daseinsberechtigung" und damit die französischen Schulen in Biel aufzuheben? Doch wir begreifen auch das Sprüchlein des Herrn Knapp, denn aus ihm spricht nicht der jurassische Lehrer, der sich sein dornenvolles Amt erleichtern möchte oder dem die Verbesserung der Durchschnittsnote der jurassischen Rekruten am Herzen läge, sondern aus Herrn Knapp spricht der Vertreter der Alliance Française, jener Gesellschaft, die sich seit vielen Jahren bemüht, die französische Sprache mit allen Mitteln zu verbreiten. Daher dieses Ankämpfen gegen die deutschen Schulen im Jura. Wenn Herr Knapp seine Zeit richtig zu werten wüßte, dann müßte er einsehen, daß er die deutschen Schulen sehr zur Unzeit in Acht und Bann getan hat. Schon längst haben die Deutschschweizer aufgehört, gegen den Bestand oder das Zu- und Abnehmen ihrer Sprache gleichgültig zu bleiben; das weiß doch Herr Knapp ganz genau. Wir sind nicht mehr so dumm, uns alles gefallen zu lassen aus lauter

Angst, sonst für Parteigänger des Preußenkönigs zu gelten, wozu uns die Gläubigen der Alliance Française gern stempeln möchten.“ Der bernische Jura ist bis zu einem gewissen Grade von jeher zweisprachig gewesen. Die Kenntnis beider Sprachen verschafft den Jurassiern eine vorteilhafte Ausnahmestellung. Es wäre daher sehr zu bedauern, wenn die Resolution der jurassischen Lehrerschaft in irgend welcher amtlichen Form Geltung bekommen sollte; es müßten daraus große Streitigkeiten entstehen. (Vossische Zeitung Nr. 440.)

Es ist schon oft darauf hingewiesen worden, daß namentlich von Frankreich die Französierung der Westschweiz mit Eifer und hervorragendem Erfolge betrieben wird.

6.

Die Prüfungsordnung für das höhere Lehramt hat neuerdings eine wichtige Änderung erfahren. Bisher mußte das sogenannte Kulturexamen, d. h. der Nachweis der allgemeinen Bildung in Religion, Deutsch, Philosophie und Pädagogik, zusammen mit der Fachprüfung und an demselben Termin abgelegt werden. Dem entgegen hat der Kultusminister jetzt verfügt, daß diese beiden Prüfungen getrennt abgelegt werden dürfen, wenn auch nicht müssen. Zwischen beiden darf ein Zwischenraum bis zu drei Monaten liegen. (Vossische Zeitung Nr. 437.)

Es ist dies ein winziger Fortschritt zum Bessern, ein sehr winziger; denn was wollen drei Monate bedeuten? Von dem ganzen „Kulturexamen“, dessen Name schon eine Beleidigung der Philologen ist, hat nur die Prüfung in der Geschichte der Pädagogik eine Berechtigung. In der Philosophie mag sich prüfen lassen, wer sich die Facultas darin erwerben will; allgemeine Bildung im Deutschen und in der Religion bringt man von der Schule mit. Aber wie lange wird es noch dauern, bis dem höheren Lehrerstand dieser „Knüppel am Bein“ abgenommen wird!

7.

Zum **Universitätsstudium der Lehrer.** Bei dem 25jährigen Dienstjubiläum der 1881er des Seminars Meersburg hielt der derzeitige Direktor der Anstalt, Dr. Schmidle, eine Ansprache, die drei Punkte von allgemeinem Interesse hervorhebt.

1. Der Erfolg des Unterrichtes am Seminar wird wesentlich beeinträchtigt durch den Mangel fremdsprachlicher Kenntnisse bei den Zöglingen. Diesem Übelstande wird dadurch einigermaßen begegnet, daß in neuer Zeit viele Mittelschüler sich dem Seminare zuwenden, und durch den französischen Unterricht an den Vorseminaren.

2. Zwischen Seminar und Mittelschule muß eine bis jetzt ganz fehlende Wechselbeziehung geschaffen werden derart, daß ein junger Mann, der im Seminar zur Erkenntnis kommt, zum Lehrer nicht zu taugen, in die Mittelschule eintreten kann. Das Seminar muß zur vollwertigen Mittelschule erhoben werden, so daß der Seminarist mit derselben Berechtigung in die Mittelschule eintreten kann, wie der Mittelschüler in das Seminar.

3. Der Mangel fremdsprachlicher Kenntnisse wird jetzt schon ersetzt durch die bessere Ausbildung im Deutschen, durch die Pädagogik und Musik. Deshalb ist es ein Unrecht, den Seminarabiturienten die Pforten der Hochschule zu verschließen. Jedenfalls sollte man die mit sehr guten und guten Zeugnissen Abgehenden zum Studium für das höhere Lehrfach zulassen. (Evangelische Volksschule Nr. 77.)

8.

Wegen Beleidigung von Schulknaben ist am 11. April vom Landgerichte Essen (R.) der Händler Julius Koch zu einem Jahre Gefängnis verurteilt worden. Nach längerem Aufenthalt in Brasilien war er zurückgekehrt und hatte ein Papiergeschäft eröffnet. Er vertrieb u. a. das „Kleine Witzblatt“ und „Sekt“. Durch seine Erzählungen über brasilianische Verhältnisse und seine dortigen Erlebnisse verstand er es, eine große Anzahl schulpflichtiger Knaben in sein Geschäft zu ziehen. Er begnügte sich aber nicht damit, harmlose Dinge über Brasilien zu erzählen, sondern setzte den Knaben auch auseinander, wie die kleinen Kinder entstehen. Der größte Teil der Knaben war in geschlechtlichen Dingen noch vollständig unerfahren. Die meisten wurden durch diese Erzählungen derart erregt, daß sie nachts nicht schlafen konnten; auch konnten sie dem Unterrichte nicht mehr mit Aufmerksamkeit folgen. Über die Erregung der Knaben freute sich der Angeklagte. In seiner Revision be-

hauptete der Angeklagte, der Tatbestand der Beleidigung sei nicht ausreichend festgestellt. Wenn das Urteil sage, die Knaben hätten sich geschämt und deshalb beleidigt gefühlt, so könne dies als ausreichende Feststellung nicht angesehen werden. Das Reichsgericht hat aber das Urteil für genügend begründet erachtet und die Revision verworfen. (Vossische Zeitung. Nr. 414.)

Ein Glück, daß ein solcher Taugenichts einmal seinen Lohn bekommen hat!

9.

Leipzig. Die hiesigen Stadtverordneten haben in ihrer gestrigen Sitzung die Errichtung einer **Oberrealschule**, von der zunächst durch Ausbau auf die sechsklassige I. Realschule in der Nordvorstadt Ostern 1907 eine Obersekunda ins Leben treten soll, genehmigt. Für diese Klasse haben sich bereits 70 Schüler aus den Untersekunden der vier hier bestehenden Realschulen angemeldet. Die Leipziger Oberrealschule wird die erste Anstalt dieser Art in Sachsen sein. Auch in Chemnitz wird die Begründung einer Oberrealschule vorbereitet.

Endlich, kann man sagen! (Vossische Zeitung Nr. 440.)

10.

Das höhere Schulwesen der Provinz Hannover. Nach den neuesten amtlichen Angaben in dem „Zentralblatte für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen“ bestanden im Winterhalbjahr 1904/05 in der Provinz Hannover im ganzen 63 höhere Lehranstalten, und zwar 28 Gymnasien, 1 Progymnasium, 13 Realgymnasien, 3 Realprogymnasien, 4 Oberrealschulen und 14 Realschulen. Von diesen waren 2 Gymnasien, 3 Oberrealschulen, 1 Realgymnasium und 1 Realschule noch in der Entwickelung begriffen, so daß an denselben noch keine Abgangsprüfungen abgehalten werden konnten. An diesen 63 Anstalten wirkten zusammen 901 Lehrkräfte. Hiervon waren im Hauptamt: Direktoren und wissenschaftliche Lehrer 600, Elementar- und technische Lehrer 114, wissenschaftliche Hilfslehrer 9, Probekandidaten 33. Im Nebenamt waren: Ortsgeistliche 28, wissenschaftliche Lehrer 7, Elementarlehrer 36 Lehrer an den mit den höheren Schulen verbundenen Vorschulen 74. Diese 901 Lehrkräfte unterrichteten in den eigentlichen höheren Schulen 15 198 Schüler, während die Vorschulen von 3035 Schüler besucht wurden. Dem Religionsbekenntnisse nach scheiden sich die 18 233 Schüler in Evangelische 15 788 = 86,6 Proz., Katholiken 1861 = 10,2 Proz., Dissidenten 31 = 0,17 Proz., Juden 553 = 3,03 Proz. Nach der Bevölkerungsstatistik kommen in der Provinz Hannover auf die Evangelischen 86 Proz., auf die Katholiken 13,1 Proz., auf Dissidenten und Juden 0,9 Proz. der Einwohnerzahl. Während demnach die evangelischen ihren Durchschnitt ein wenig übersteigen, bleiben die Katholiken mit 2,9 Proz. hinter dem Durchschnitt zurück. Der Heimat nach waren von diesen 18 233 Schülern aus dem Schulorte 13 007 = 71,34 Proz., von auswärts (Preußen) 4565 = 25,04 Proz., Ausländer (Nichtpreußen) 661 = 3,62 Proz. In dem Schuljahre 1904/05 meldeten sich an den drei Arten von Vollanstalten der Provinz Hannover (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) im ganzen 603 Schüler (3,3 Proz. der Gesamtzahl) zu den Reifeprüfungen, von denen 549 (mehr als 91 Proz.) dieselbe bestanden. Von den für reif Erklärten waren 452 evangelisch, 87 katholisch, 1 dissidentisch und 9 jüdisch. Zu Universitätsstudien gingen über 377 (306 von Gymnasien, 61 von Realgymnasien und 10 von Oberrealschulen), während 171 (88 + 58 + 25) nicht studierten und ein Gymnasialabiturient sich noch nicht zur Wahl eines bestimmten Berufes entschlossen hatte. Von den 377 Studenten wandten sich zum Studium der evangelischen Theologie 28, katholischen Theologie 27, Jurisprudenz 117, Kameralia 3, Medizin 56, Philologie und Philosophie 100, Mathematik und Naturwissenschaften 36. Von 171, welche nicht die Universität besuchten, gingen über: zum Militärdienste 25, Staatsbau- und Ingenieurfache 62, Bergfache 7, Forst-, Steuer- und Postfache 30, Landwirtschaft, Handel und Industrie 40, anderen Berufen 17. An den drei Arten von Nichtvollanstalten beteiligten sich an den Schlußprüfungen 328 Schüler, von denen 280 (13 von Progymnasien, 35 von Realgymnasien und 232 von Realschulen) die Prüfung bestanden. Von diesen gingen zur weiteren Ausbildung auf eine Vollanstalt über 58 (7 + 19 + 32), während 222 mit der Erlangung der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst ihre Schulbildung abschlossen und zum praktischen Leben übergingen.

(Hann. Courier Nr. 26 296.)

11.

„**Moderner Bildungsschwindel**". Unter dieser Spitzmarke veröffentlicht **Franz Weber** in den „Grenzboten" einige sehr vernünftige Auslassungen, von denen wir die folgenden Schlußbetrachtungen wiedergeben:

„Während sich an den höheren Knabenschulen die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer Vereinfachung des Unterrichtes allmählich durchringt, scheint die geplante Reform des höheren Mädchenschulwesens darauf hinauszukommen, daß man der bisherigen Überfülle, mit deren Bewältigung sich Lehrer und Schülerinnen nur zu oft vergebens abgemüht haben, noch weiteren Wissensstoff hinzufügt. Der bisherige einseitig sprachlich-ästhetische, gemütbildende Unterricht soll, was ja ganz schön klingt, ergänzt werden durch die mathematisch-naturwissenschaftliche Verstandesschulung. Wir können dasselbe leisten wie die Männer, die Bildungsmittel des Mannes müssen auch uns offen stehen, so ruft der Chor bildungsdurstiger Damen. Und nun wird in der Nachahmung des höheren Knabenschulwesens darauf losexperimentiert, bis der Schaden kaum mehr heilbar ist. Wenn dann etliche — vielleicht zusammenbrechend — im Wettkampf das Ziel erreichen, jubelt der Bildungsenthusiasmus, unbekümmert um die Opfer des Kampfes. Vorläufig sind es ja noch nicht allzuviele, die unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Gymnasiallaufbahn einschlagen, und diese wenigen sind wohl körperlich und geistig besonders dazu befähigt. Aber laßt es einmal Mode werden, laßt einmal zahlreiche Oberlyzeen mit allen Berechtigungen der höheren Knabenschulen entstehen, und in Scharen drängen sich auch solche Wesen dazu, deren Kräfte von Anfang an nicht ausreichen oder in den langen, langen Jahren des Lernens erlahmen, nachdem sie ein gut Teil Lebensfreude, Gesundheit und Vermögen nutzlos dahingegeben haben. Daß es im allgemeinen Interesse läge, die Überfüllung in den sogenannten höheren Berufsarten noch zu steigern, wird wohl auch die eifrigste Vorkämpferin des Frauenstudiums kaum behaupten. Aber was tut's, die Konkurrenz hebt das Geschäft; zu den hungernden Probekandidaten, Assessoren, Rechtsanwälten und Ärzten gesellen sich dann die hungernden Probekandidatinnen, Ärztinnen und Rechtsanwältinnen. Aus übel angebrachtem Bildungs- und Gleichheitsfanatismus möchte man am liebsten die höheren Knabenschulen mit allen ihren Mängeln einfach kopieren. Wenn doch die Leute, die über die höheren Mädchenschulen so leichten Herzens den Stab brechen — es sind meist Damen, die die höheren Knabenschulen nur vom Hörensagen kennen —, die zum Teil maßlos übertriebenen Verdammungsurteile von Männern über ihre frühere Schule hörten! Dem einen ist das Gymnasium ein alter Zopf, eine Verdummungsanstalt, der Ruin deutschen Wesens, dem anderen die Realschule eine banausische Bildungswerkstätte, und was dergleichen Liebenswürdigkeiten mehr sind; im Grunde ist man darin einig, daß beide unter dem Druck des Berechtigungswesens wenig geeignet sind, ein freies, körperlich und geistig regsames Geschlecht heranzubilden. Was aber der kräftigeren, männlichen Jugend zu viel ist, das soll dem schwächeren Geschlecht — und das ist es nun einmal trotz aller Phantastereien energischer Damen — zugemutet werden. Das Heil unserer heranwachsenden weiblichen Jugend wird in schwierigen Prüfungen gesehen, in der Verleihung von Berechtigungen, kurz in allem dem, was als ein Krebsschaden der höheren Knabenschulen bekämpft wird. Der Anlehnung an diese ist wahrhaftig genug geschehen; es ist wirklich nicht nötig, daß alles, was dort als Übelstand empfunden wird, hier in zweiter verbesserter und vermehrter Auflage erscheint . . . Ein Stand nach dem anderen drängt nach immer bedeutenderer Vorbildung vor dem eigentlichen Beruf. Erst erstrebte man das Einjährige als Bedingung für die Zulassung zum Beruf, dann die Primareife, dann das Abiturium, und schließlich soll noch das Universitätsstudium den stolzen Bau krönen, nicht so sehr aus Bildungsdurst — denn im Grunde unseres Herzens fühlen wir manchmal sogar einen Bildungsüberdruß —, nicht aus zwingender Notwendigkeit oder zum Nutzen für das künftige Amt, sondern vielmehr, um das Ansehen des Standes zu heben oder ein höheres Gehalt zu erreichen. Tierärzte, Zahnärzte, Apotheker, Ingenieure usw. haben schon erfolgreich diese Ansprüche auf Steigerung ihrer Vorbildung erhoben; Handelshochschulen verpflanzen studentische Sitte und Unsitte in die Kreise der Merkurssöhne. Dem Reigen haben sich aber leider auch die Volksschullehrer angeschlossen. Es war eine wohlverdiente Anerkennung für den ganzen Stand, daß die staatlichen Lehrerseminare als Lehranstalten anerkannt wurden, die gültige Zeugnisse über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst ausstellen dürfen. Aber unverständlich ist es, daß die Versammlung deutscher Volksschullehrer mit überwältigender Majorität

— man kennt allerdings den Wert solcher Majoritätsbeschlüsse — das akademische Studium für jeden Volksschullehrer verlangte. Wahrhaftig, dann erst wird die Volksschule ihrer hohen Aufgabe vollkommen gerecht werden. Welcher reiche Segen wird unserem Volke daraus erwachsen, wenn der einfach schlichte Dorfschulmeister abgelöst wird von dem jungen Akademiker; welche Fülle von Wissen und geistigem Streben wird von dem gelehrten Herrn überströmen auf die staunende Dorf- und Stadtjugend! Allerdings, das Ideal wird erst dann verwirklicht sein, wenn sich die Volksschule zur Gelehrtenschule entwickelt hat und unsere künftigen Handwerker, Bauern und Arbeiter, wie es sich ja jetzt schon erfreulicherweise anbahnt, in Französisch und Algebra, Englisch und Naturwissenschaft so gründlichen Unterricht erhalten, daß auch der Volksschule die „Berechtigungen" nicht mehr versagt werden dürfen. Dann erst verdienen wir in Wahrheit den Ehrentitel eines Volkes der Denker und Dichter! Selbstverständlich müssen dann auch — es sei dies nur nebenbei erwähnt, da es sich ja um rein ideale Forderungen handelt — die Gehälter denen der Oberlehrer gleichgestellt werden, oder noch einfacher: der Volksschullehrer ist als solcher schon Oberlehrer oder Professor. Die Geldfrage kann dabei gar nicht in Frage kommen; die Kosten des akademischen Studiums werden von dem Schulamtskandidaten freudig übernommen. Zwar stammen sie meist aus Kreisen, die nicht mit großem Reichtum gesegnet sind; aber für ein solches Ziel bringt man gern jedes Opfer. Oder sollte vielleicht der Staat helfend eingreifen müssen, da schon jetzt trotz der Billigkeit der Laufbahn und den günstigen Anstellungsverhältnissen Mangel an Lehrern herrscht? Die gewaltig angeschwollenen Schulunterhaltungskosten werden die Gemeinden mit Begeisterung übernehmen, wenn sie dafür die Ehre haben, ihre Kinder durch Akademiker in die Geheimnisse alles Wissens eingeführt zu sehen. Doch Scherz beiseite. Tut man unserem Volke einen Dienst damit, wenn man ihm Lehrer gibt, die, mit tiefgründiger akademischer Bildung ausgestattet, den Kindern die elementarsten Kenntnisse — ohne die geht es nun einmal nicht — beizubringen haben? Die Folge kann nur die sein, daß der Abstand zwischen dem Erstrebten und dem Erreichten noch viel größer wird. Was unserem Volksschulunterricht nottut, ist nicht die akademische Bildung der Volksschullehrer, die Steigerung der Ansprüche an Lehrer und Schüler, sondern die Vereinfachung unseres gesamten Unterrichtsbetriebes, der Verzicht auf allseitige Bildung, die Anregung der Schüler zu eigener Arbeit in einem verhältnismäßig engbegrenzten Gebiet. Auch keine Verbesserung der Methode vermag die Aufnahmefähigkeit des jugendlichen Gehirns so zu steigern, daß den modernen Bildungsansprüchen Genüge geschähe." . . . (Deutsche Tageszeitung Nr. 331.)

12.

Der Turnunterricht an den höheren Lehranstalten Preußens nach den Ergebnissen der Schulturnstatistik. Die Ergebnisse der vom Deutschen Turnlehrerverein veranstalteten, von den Regierungen der deutschen Bundesstaaten geförderten Statistik über den derzeitigen Stand deutschen Schulturnens liegen jetzt, soweit sie die höheren Lehranstalten Preußens betreffen, in der „Deutschen Turnzeitung" abgeschlossen vor. Die statistischen Aufnahmen erstrecken sich auf 698 höhere Lehranstalten. Die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preußens bestimmen, daß an allen Arten der höheren Schulen zu den lehrplanmäßigen Stunden als verbindlich für jede Klassen drei Turnstunden hinzukommen. Man sollte annehmen, daß im Laufe der seitdem verflossenen 15 Jahre die Schwierigkeiten, die sich der Einführung der dritten Turnstunde anfänglich überall entgegenstellten, hätten überwunden werden können. Daß diese Annahme aber nicht richtig ist, tritt aus den Ergebnissen der Statistik klar zutage. Unter den von diesen berührten 698 Anstalten befinden sich noch immer 19, die nur einzelnen Klassen den dreistündigen Turnunterricht gewähren, 61 Schulen, die durchweg in allen Klassen nur zwei Stunden Turnunterricht haben, und 13 Schulen, die noch unter diesen zwei Stunden bleiben, während an 62 Schulen aus Mangel an bedeckten Turnräumen nur im Sommer geturnt wird. Aber auch an vielen jener Anstalten, die in allen ihren Klassen den dreistündigen Turnunterricht einführten, geschah dies wohl nach dem Buchstaben des Gesetzes, nicht aber im Sinne und Geiste jener Bestimmungen, denn die der Jugend zugedachte Wohltat erhöhter körperlicher Ausbildung wurde erkauft durch die Aufgabe des Prinzips des reinen Klassenturnens, indem man nicht wie in den wissenschaftlichen und anderen Unterrichtsfächern — das Singen ausgenommen — jede Klasse gesondert

drei Stunden unterrichtete, sondern mehrere Klassen im Turnunterrichte vereinigte. Nur 95 Schulen sind es, die den reinen Klassenunterricht auch im Turnen durchführten; alle übrigen Schulen haben teilweise oder immer mehrere Klassen zu einer Abteilung vereinigen müssen. An 218 Schulen turnen immerhin noch einzelne Klassen, zumeist die unteren, vereinzelt wohl auch die mittleren, für sich allein; an 368 Schulen dagegen sind stets zwei oder mehrere Klassen (zum Teil sogar sechs Klassen) vereinigt. Nur in Ausnahmefällen, das heißt an Anstalten mit sehr geringen Klassenbeständen, wird man die Vereinigung etwa zweier, aber auch nicht mehrerer Klassen, gutheißen können; bei der überwiegenden Mehrzahl jener Kombinationen dagegen müssen die schwersten Bedenken ebensowohl vom pädagogischen und methodischen wie vom gesundheitlichen Standpunkte aus erhoben werden, denn der gesundheitliche und erziehliche Nutzen, den man für die Jugend dieser Anstalten bei der Einführung der dritten Turnstunde erhoffte und um dessentwillen diese Maßnahme sich so rückhaltloser Zustimmung erfreute, wird durch eine derartige Einrichtung völlig illusorisch gemacht. Die Gründe für diese beklagenswerte Erscheinung liegen zunächst einmal in dem in der Tagespresse, auch im „Hannoverschen Courier", des öfteren besprochenen, nach wie vor bestehenden und empfindlich sich bemerkbar machenden **Turnlehrermangel**. An den 698 höheren Lehranstalten sind insgesamt 2175 Lehrer am Turnunterricht beteiligt, von denen jedoch nur 1276 die Turnlehrerprüfung abgelegt haben. Also nahezu 900 Lehrer, die eine besondere Ausbildung für diesen wichtigen und verantwortungsreichen Unterricht nicht genossen haben, müssen, wohl häufig genug gegen ihren Willen und ihre Neigung, Turnunterricht erteilen, der ein großes Maß von Hingabe, Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit von seiten des Lehrers verlangt, wenn die Jugend das im Turnen finden soll, was sie instinktiv darin sucht. Der Turnlehrermangel ist teilweise so groß, daß einzelne Schulen mit hoher Stundenzahl überhaupt keinen geprüften Turnlehrer haben und daß an einigen Anstalten allein deswegen nicht die vorgeschriebene Anzahl von Turnstunden gegeben werden kann. Andere einen geprüften Turnlehrer nicht besitzende Schulen haben sich durch die nebenamtliche Übertragung des Turnunterrichtes an den Turnlehrer einer anderen Anstalt geholfen. Unter den 2175 am Turnunterricht beteiligten Lehrern befinden sich 17 Direktoren bzw. Rektoren, 991 wissenschaftliche, akademisch gebildete Oberlehrer bzw. Professoren, 709 seminaristisch gebildete Lehrer, 261 technische Lehrer, 71 Kandidaten und 112 Fachlehrer. Außerdem gab es noch 384 Lehrer an den höheren Schulen, die zwar ihre Turnlehrerprüfung abgelegt haben, aber infolge ihres Alters diesen Unterricht nicht mehr erteilen konnten. Bei den ungeprüften Turnlehrern überwiegen die Lehrer mit Seminarausbildung; bei vielen akademisch gebildeten Lehrern ohne Turnfakultas scheint man einen Ersatz für das Fehlen derselben in dem Range als Reserve- oder Landwehroffizier zu erblicken. Als Grund für den Turnlehrermangel und für die schon oft erörterte geringe Neigung der Philologen, sich durch die Teilnahme an einem Turnlehrerausbildungskursus das Befähigungszeugnis zu erwerben, wird übereinstimmend von den verschiedensten Seiten die ungünstige Lage der Turnstunden, die tatsächlich für schwere, dem Turnunterricht noch anhaftende Schäden an erster Stelle mit verantwortlich zu machen ist, wird ferner die hohe Inanspruchnahme aller geistigen und körperlichen Kräfte des Turnlehrers und seine schwerwiegende Verantwortlichkeit bezeichnet. Von seiten der seminarisch gebildeten Lehrer wird bemängelt, daß sie als Turnlehrer einer höheren Lehranstalt doch nur die Besoldung der Vorklassenlehrer erhalten, trotzdem sie sich der Mühe der Vorbereitungszeit für die Turnlehrerprüfung unterzogen und Opfer dafür brachten. Außerdem seien die Vorschullehrer, die nur am Vormittag unterrichten, bezüglich der Ausnutzung ihrer freien Zeit besser daran als die Turnlehrer, die in recht oft sehr starken Abteilungen, bei deren Unterricht an die Nerven durch das Geräusch beim Turnen und die stete Anspannung beim Aufrechterhalten der Disziplin, wie nicht minder durch die Sorge vor Unfällen, die höchsten Anforderungen gestellt werden, am Vor- und Nachmittag, ja häufig auch in den Abendstunden tätig sein müßten. Die Erwerbung des Turnlehrerzeugnisses bedeute so einzig und allein eine Vermehrung der Pflichten, während die soziale und materielle Lage dieselbe bleibe. Soweit die Turnstunden nicht als Pflichtstunden, deren fast überall 26 vom Turnlehrer verlangt werden, erteilt, sondern als Überstunden honoriert werden, sei vielerorts die Bezahlung derselben für akademisch gebildete und Lehrer mit Seminarausbildung eine verschiedene, trotzdem doch die Arbeitsleistung, der Nerven- und Kräfteverbrauch bei beiden Kategorien von Lehrern, dieselbe sei.

Man wird bei objektiver Betrachtung der Sachlage den angeführten Gründen die Berechtigung nicht absprechen können, und es erscheint im Interesse der Hebung des Turnunterrichtes wünschenswert, daß den Männern, die in ihrem Beruf für das Heranwachsen einer gesunden, kraftvollen Generation tätig sind und durch ihre aufreibende Arbeit eine der festesten Grundlagen für die Wohlfahrt des Staates schaffen helfen, durch die Erfüllung ihrer Wünsche die ersehnte soziale und materielle Hebung ihrer Lage gewährt wird. (Hann. Courier Nr. 26306.)

13.

Rechte Ausnutzung der Ferien. Die Pforten der Schule haben sich auf vier Wochen geschlossen. Für unsere Kleinen ist die goldene Zeit gekommen. Nicht einmal Hausarbeiten gibt es für die Ferien. Man muß sich in seine eigene Jugend zurückversetzen, um das Glück mitzuempfinden, das da des Kindes Herz erfüllt. Alle Fesseln sind gefallen. Wie schade nur, daß in den Sommerferien immer wieder dieselben alten Torheiten begangen werden! Aber welche alte Torheiten könnten unsere Kleinen denn begehen, fragt da manche Mutter und Hausfrau. Doch nicht die Kinder, die Eltern selbst sind gemeint. Gewiß haben viele Eltern den festen Vorsatz, die Kräfte ihrer Kinder gründlich auszuspannen, um sie für den übrigen Teil des Schuljahres widerstandskräftig zu machen, frisch an Körper und Geist. Wie beneidenswert ist der, der seine Jungen und Mädel mit in die Sommerfrische nehmen kann! Unbemittelten glückt es vielleicht, ein Kind mit in die Ferienkolonie zu schicken. Aber sehr groß ist die Zahl derer, die aus irgend einem Grunde daheimbleiben, und den hier in Frage kommenden Eltern mögen folgende Ratschläge nachdrücklichst zur Beachtung empfohlen sein: 1. Lassen Sie bei Ihrem Kinde in der Ausnutzung des Tages auch in den Ferien keine Unregelmäßigkeiten eintreten! Das Kind darf morgens weder erheblich länger schlafen noch abends länger spielen! Beides würde keine Erholung bringen, sondern die Nerven überreizen und die Wangen blaß machen. Dazu ist die Straße gerade abends mit erstickendem Staube gefüllt, der die Lungen in gefährlicher Weise belastet. 2. Auch Unregelmäßigkeiten im Essen dürfen nicht stattfinden. Die größere Bequemlichkeit verleitet leicht Eltern und Kinder dazu, sich im Essen und Trinken etwas gehen zu lassen, und das geschieht sehr zum Nachteil für die Kräfte des Magens. Es steht fest, daß es mehr überfütterte als unterernährte Kinder gibt. 3. Die Straßen mit ihrem Sonnenbrand und ihren Gefahren sind auch tagsüber keine geeigneten Tummelplätze. Wahre Erholung findet Jung-Hannover dagegen in der Eilenriede und im städtischen Fuhrenkamp, im Misburger und Ricklinger Holze, sowie überall in der schönen Umgebung unserer Stadt. Daneben stehen zum Spiel die Schulhöfe offen, namentlich für die Kleineren und Kleinsten. Man wird einwerfen, draußen sei nicht überall Schutz und Aufsicht vorhanden. Nun, vielleicht kommt es noch einmal dahin, daß die Behörden da Vorsorge treffen und die kleinen Ausflügler unter die Obhut von Lehrern stellen. Vorläufig jedoch genügt es, wenn einmal ein Erwachsener mitgeht. Immer ist zwar nicht die nötige freie Zeit vorhanden; aber der gute Wille bringt doch manches zustande. Anderenfalls schicke man größere und kleinere Kinder zusammen hinaus. Das gibt, wenn vorher die nötigen Ermahnungen nicht gefehlt haben, durchweg eine ganz nette, brauchbare Mischung. Wenn nur nicht die verregneten Ferientage wären! Aber da ist ja das Bibliotheksbuch, das der Junge von der Schule mitgebracht hat, und damit wird er die Zeit schon hinbringen. Es schadet auch nicht, wenn einmal das Lesebuch benutzt wird. Nebenbei bemerkt, enthalten unsere neueren Lesebücher meist ganz prächtige Sachen. Und dann hilft, wenn alles andere durchgelesen ist, vielleicht sogar der Kalender aus. Eine gesündere und bessere Nahrung für den kindlichen Geist, als so manches wertlose Geschichtenbuch und die albernen „Indianergeschichten" bietet ein guter Kalender immer noch. (Der Artikel hat allgemeine Gültigkeit!)

(Hann. Courier Nr. 26297.)

14.

Die steigende Schulbildung in Heer und Flotte. Einer Bestimmung der Heeresordnung vom Jahre 1888 zufolge wird alljährlich mit den zum Dienst in das Heer und die Marine neu eingestellten Mannschaften (ausschließlich der Einjährig-Freiwilligen) eine Prüfung auf ein Mindestmaß von Kenntnissen im Lesen und Schreiben vorgenommen. Aus den Resultaten dieser Prüfung wird für jedes Etatsjahr eine Statistik zusammengestellt, in der unterschieden wird, wie viele Mann-

schaften dieses Mindestmaß von Schulbildung in deutscher oder einer fremden Sprache erlangt haben, und wie groß die Zahl derjenigen Rekruten ist, die den Anforderungen nicht genügten. In die letztere Kategorie sind bestimmungsgemäß „nur solche Leute zu rechnen, welche keine genügende Fertigkeit im Lesen einer Sprache besitzen oder ihren Vor- und Zunamen nicht leserlich zu schreiben vermögen".

Aus dem jetzt vorliegenden Nachweise für das Ersatzjahr 1904 geht hervor, daß in diesem Jahre im Deutschen Reiche **264 025 Rekruten** zur Einstellung gelangten, worunter sich **1119 im Auslande geborene** befanden. Von diesen konnten eine genügende Schulbildung in deutscher Sprache 263 790, in fremder Sprache 121 Mann nachweisen, während **114 Mann, hierunter 25 im Auslande geborene**, den erwähnten Mindestforderungen an Schulbildung nicht zu genügen vermochten. Unter den 89 in Deutschland geborenen Analphabeten waren 67 in Preußen, 8 in Bayern, 1 in Sachsen, 3 in Württemberg und 10 in den übrigen Landesteilen beheimatet. Vergleicht man diese Zahlen mit dem Rekrutenkontingent des Jahres 1904, so entfallen auf Preußen 0,04, auf Bayern 0,03, auf Sachsen 0,01, auf Württemberg 0,03, auf die übrigen Landesteile 0,02 und auf das Deutsche Reich insgesamt 0,04 Proz. Analphabeten. Von den 67 aus Preußen stammenden Rekruten ohne genügende Schulbildung wiederum waren 20, also fast ein Drittel, in der Provinz Ostpreußen, 11 in Westpreußen und 10 in Posen geboren. Die auffallende Erscheinung, daß sich die große Mehrzahl der preußischen Rekruten-Analphabeten auf die drei genannten Provinzen verteilt, läßt sich dadurch erklären, daß ein Teil der Kinder der in diesen Provinzen ansässigen, dem Schiffahrtsgewerbe obliegenden Bevölkerung einem regelmäßigen Schulbesuch nicht zugeführt werden kann.

Noch im Jahre 1884 wurden in das deutsche Heer und die Marine 5592 Mann mit fremdsprachlicher Schulbildung eingezogen, worunter sich nur 2 im Auslande geborene befanden. In rascher Abnahme ging diese Zahl im Laufe eines Dezenniums auf 1286 Mann zurück, um in einem weiteren Jahrzehnt auf die erwähnte Zahl 121 zu sinken.

Von den im Jahre 1904 mit fremdsprachlicher Schulbildung eingestellten 121 Mann entfallen der Geburt nach auf das Königreich Preußen 72, auf Sachsen und Württemberg je 1, auf Bayern keiner. Die übrigen Landesteile des Deutschen Reiches sind hierbei mit 18, darunter Elsaß-Lothringen mit 13 Personen anteilig. Unter den in Preußen geborenen, der deutschen Sprache nicht mächtigen 72 Mann wurden allein von der Provinz Posen 32, von der Provinz Schleswig-Holstein 15 Mann gestellt.

Im ganzen ergibt sich aus den bisher veröffentlichten Zahlen folgende interessante Tabelle:

Jahrgang	Mannschaften						
	Gesamteinstellung	mit genügender Schulbildung				ohne genügende Schulbildung	
		in deutscher Sprache		in fremder Sprache			
		Anzahl	Proz. der Gesamteinstellung	Anzahl	Proz. der Gesamteinstellung	Anzahl	Proz. der Gesamteinstellung
1884	151 269	143 825	95,08	5 592	3,70	1 852	1,22
1894	254 306	252 454	99,27	1 286	0,51	566	0,22
1904	264 025	263 790	99,91	121	0,05	114	0,04

Aus dieser Gegenüberstellung geht hervor, daß einerseits die Verhältniszahl zwischen den mit Schulbildung in fremder Sprache eingestellten Rekruten und dem jeweiligen Rekrutenkontingent von 3,70 Proz. (1884) auf 0,05 Proz. (1904) zurückgegangen ist, mit anderen Worten nur noch den 74. Teil der Verhältnisziffer vor 20 Jahren beträgt, andererseits aber, daß in demselben Zeitraum sich das Verhältnis zwischen Rekrutenkontingent und Analphabeten bis auf den 30. Teil der ursprünglichen Prozentzahl vermindert hat. Ein erheblicher Fortschritt zugunsten der Schulbildung im allgemeinen und ganz besonders in der deutschen Sprache!

(Deutsche Tageszeitung Nr. 314.)

15.

Die studierenden Frauen an der Berliner Universität. Es hat Interesse, Genaueres über die studierenden Frauen zu erfahren. Ihre Zahl beträgt in diesem Sommer 392 (gegen 372 im Vorjahre). Nach ihren Heimatsverhältnissen sind 265 aus Deutschland, 80 aus Rußland, 19 aus Amerika, 8 aus England, je 5 aus Österreich-Ungarn und Italien, 4 aus den Balkanstaaten und Griechenland, je 2 aus Holland und der Schweiz, je 1 aus Schweden und Frankreich. Dem Alter nach sind 16 unter 20 Jahren, 243 stehen zwischen 20 und 30 Jahren, die übrigen 133 sind älter. Nach dem Glaubensbekenntnis gehören 233 der protestantischen Konfession an, 20 sind römisch-katholisch, 21 griechisch-katholisch, 4 haben sonstige christliche Bekenntnisse, 112 sind Israelitinnen und 2 religionslos. Dem Familienstande nach sind 332 ledig, 45 verheiratet, 10 verwitwet und 5 geschieden. Auch der Stand des Vaters wird genau verzeichnet: In 132 Fällen handelt es sich um akademisch-wissenschaftliche Berufsarten, 16 sind Töchter von Offizieren, 6 von Künstlern, 14 von Elementarlehrern, 25 von mittleren und Unterbeamten, 32 von Landwirten, 22 von Fabrikanten und Industriellen, 124 von Kaufleuten, 10 von sonstigen Gewerbetreibenden, 11 von Rentnern.

Nach den Studienfächern geordnet, widmen sich von den 392 Studentinnen 9 der Theologie, 8 der Rechtswissenschaft, 87 der Medizin, 6 der Zahnheilkunde, 30 der Philosophie, 6 der Philologie, 91 der neueren Philologie und Literatur, 14 der alten, namentlich klassischen Philologie, 33 der Geschichte und Kulturgeschichte, 6 der Geographie, 38 den Naturwissenschaften und Astronomie, 41 der Kunstgeschichte, 3 der Pädagogik und 14 den Staatswissenschaften. Was den Zweck des Studiums anlangt, so wünschen 260 allgemeine Fortbildung, 63 wollen die Oberlehrerinnenprüfung ablegen, 46 zu akademischen Fachprüfungen zugelassen werden, und 23 bereiten sich zur Doktorpromotion vor. Nach der Vorbildung endlich besitzen 47 Reifezeugnisse von deutschen Gymnasien, 23 von deutschen Realgymnasien, 2 von deutschen Oberrealschulen; 7 haben Primareife, 141 sind deutsche Lehrerinnen und 12 haben die Oberlehrerinnenprüfung bestanden; 16 besitzen Reifezeugnisse außerdeutscher Gymnasien oder Realgymnasien, 7 ausländische Lehrerinnenzeugnisse, 7 Zeugnisse von russischen Mädchengymnasien; 19 haben Baccalaureats-, Magister- oder sonstige akademische Grade erlangt, 1 den deutschen Doktortitel, 40 sind zugelassen auf Grund von Zeugnissen höherer Töchterschulen mit ergänzenden Ausweisen, 6 auf Grund sonstiger Vorbildung. (Deutsche Tageszeitung Nr. 311.)

16.

Oberrealschule und Pharmazie. In der Frühjahrsversammlung der Apotheker des Regierungsbezirks Merseburg wurde einstimmig beschlossen, zuständigen Ortes vorstellig zu werden, damit in Zukunft die Oberrealschüler ohne vorhergehende Nachprüfung im Latein zum Apothekerfach zugelassen werden und daß der Nachweis des für den Apotheker erforderlichen Latein künftig erst in der pharmazeutischen Vorprüfung verlangt werde. Begründet wurde dieser Antrag durch den zurzeit vorhandenen erheblichen Personalmangel; nicht weniger als 25 Proz. aller Stellen sind unbesetzt. Wenn auch der mangelnde Zugang zum Fach zum Teil auf die Erhöhung der wissenschaftlichen Anforderungen und ein Teil des Personalmangels auf die Verlegung von zwei Dritteln der Konditionszeit hinter das Staatsexamen zurückzuführen sind, so hat doch die Vermehrung der Oberrealschulen den Rückgang ganz erheblich mit beeinflußt. In der Provinz Sachsen allein sind im Laufe der letzten zehn Jahre folgende Gymnasialanstalten in Oberrealschulen umgewandelt worden: Halle mit zwei, Weißenfels, Erfurt, Mühlhausen, Eisleben, Quedlinburg, Bitterfeld, Delitzsch und Seehausen mit je einer Anstalt. Während die Schüler dieser Anstalten sich früher ohne weiteres dem Apothekerfach zuwenden konnten, müssen sie sich jetzt vor der Zulassung erst noch einer Nachprüfung im Latein für die an Realgymnasien vorgeschriebenen Kenntnisse unterwerfen. Mit Recht wurde darauf hingewiesen, daß, wenn für fast alle akademischen Fächer die Oberrealschulbildung als ausreichend erachtet wird, das um so mehr für die Pharmazie als ein hauptsächlich naturwissenschaftliches Fach der Fall sein muß. Die erforderlichen lateinischen Kenntnisse lassen sich während der Praktikantenzeit ohne Schwierigkeiten nachholen Die Zeit, welche der Gymnasiast auf Botanik, Physik und Chemie verwenden muß bleibt dem früheren Oberrealschüler für das Latein zur Verfügung.

(Saale-Zeitung Nr. 286.)

17.

Allzuviel Ausländer an deutschen Hochschulen findet die „Kölnische Zeitung". Sie schreibt darüber:

Zu diesem mehrfach erörterten Thema bietet der jüngst erschienene Jahresbericht der Handelshochschule zu Leipzig einen interessanten Beitrag. Nach diesem Bericht wurde die Leipziger Handelshochschule im vergangenen Jahre von 720 Schülern besucht, von denen nicht einmal die Hälfte Deutsche waren, denn es entfallen von den 720 auf deutsche Schüler nur 338, während demgegenüber 382 ausländische Schüler vertreten waren. Dazu schienen allerdings die besonderen Verhältnisse in Rußland beigetragen zu haben, denn von den 382 waren nicht weniger als 217 russische Schüler; 84 stammten aus Österreich-Ungarn, 25 aus Bulgarien, 14 aus Rumänien, 12 aus Serbien, 8 aus der Schweiz, 5 aus Italien und 4 aus Schweden. Die übrigen verteilen sich auf andere fremde Staaten. Bemerkt sei nebenbei, daß von den 338 deutschen Schülern nur 83 aus Sachsen, dagegen 160 aus Preußen waren und die übrigen sich auf die anderen Bundesstaaten verteilen. Das Verhältnis der ausländischen Schüler zu der Zahl der deutschen gibt aber zu großen Bedenken Anlaß. Der Trost, daß durch diese in Deutschland erzogenen Ausländer die Handelsbeziehungen Deutschlands zu dem Auslande gebessert würden, ist nur sehr gering und nicht einmal stichhaltig, denn das natürliche Bestreben dieser Ausländer wird sein, die hier erworbenen Kenntnisse zur Ausschaltung des deutschen Wettbewerbes im Auslande zu benutzen. Ähnlich liegen bekanntlich die Verhältnisse auf unseren Technischen Hochschulen; viele Ausfuhrfirmen der Maschinenindustrie und anderer Industriezweige klagen über den Wettbewerb, der ihnen auf diesen Hochschulen groß gezogen wird. So wenig wir die Ausbreitung der Ergebnisse der Wissenschaften, der theoretischen wie der praktischen auch dem Auslande gegenüber zu hemmen wünschen, so wenig vereinbar halten wir es mit dem Grundsatze nationaler Erziehung und nationaler Errungenschaften, das Ausland mehr als nützlich in die Stätten unserer nationalen technischen Bildung hineinzulassen. Die Überschwemmung der Leipziger Handelshochschule mit Ausländern bietet eine unerfreuliche Erscheinung in dieser Hinsicht. Da demnächst in Berlin die neue Handelshochschule zur Eröffnung gelangt, sollte man dort von vornherein sich über die Grundsätze klar werden, nach denen man Ausländer aufzunehmen gedenkt. (Hann. Tageblatt Nr. 182.)

VI. Briefkasten.

Herrn Kollegen X. in B. Lieber Herr Kollege, Sie beschweren sich über die Ungleichheit, mit der seitens der Direktoren die „Hitzferien" behandelt werden. Daran ist nun aber nichts zu ändern, denn die betreffende Verfügung spricht nur davon, daß bei einem bestimmten Hitzegrade um 10 Uhr morgens (mindestens 20° R) der Unterricht ausfallen kann. Auf den Wärmegrad kommt es aber oft gar nicht so sehr an als auf die Schwüle der Luft, die oft schon vor 10 unerträglich sein kann. Und was soll es heißen, wenn vielleicht erst nach 10 der verlangte Hitzegrad erreicht ist, der Unterricht aber vielleicht bis 2 Uhr dauert! Es kommt hier auf die Diskretion des Direktors an, und daran ändern wir nichts.

Übrigens ist es interessant, daß z. B. in einer zur Sommerzeit so heißen Stadt wie Basel niemals „Hitzferien" eintreten; ihre Einführung ist an dem heftigen Widerspruch des Volkes gescheitert, dem seine Sprößlinge zu Hause lästig sind. Buchstäblich so!

Aus Basel noch eine interessante Mitteilung. Sie gehört zu den beglückten Städten, in denen die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel durchgeführt ist. Darüber herrscht nun bei allen Nichtsozialdemokraten allgemeiner Unwille, denn die lieben „Kinder des arbeitenden Volkes" machen aus der unaufhörlichen Verwüstung der ihnen unentgeltlich gelieferten Lehrmittel einen für sie und ihre werten Eltern höchst amüsanten Sport, gegen den sich nichts machen läßt. Also: videant Consules!

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv“[1]).

Eingegangen vom 20. September bis 19. Oktober 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
Heßmer	Die Grundlagen der Seelenstörungen	Herdersche Verlagsb., Freiburg i. Br.
Dammholz	Englisches Lehr- und Lesebuch. I. Teil. Unterstufe	Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover.
Dorenwell	Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten. II. Teil	„ „ „ „ „
Engel	Geschichte der deutschen Literatur. I. und II. Band	G. Freytag, Leipzig.
Geyger	Lehrbuch d. darstellenden Geometrie. I. Teil	G. J. Göschensche Verlagsb., Leipzig.
Gurlitt	Lateinisches Lesebuch; Quinta Lateinische Fibel; Sexta	Wiegandt u. Grieben, Berlin.
Hesselmeyer	Deutsch-griechisches Schulwörterbuch	Ad. Bonz u. Co., Stuttgart.
Hirschberg	„Fehler“, Dramatische Studie in drei Aufzügen	Jos. Singer, Straßburg.
Hynitzsch	Schulreden und Vorträge	H. Schwanecke, Quedlinburg.
Kirchhoff-Günther	Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts	C. H. Becksche Verlagsb. (Oskar Beck), München.
Klapperich	Sammlung englischer und französischer Schriftsteller. Band XXXV: Popular Writers of our time, Ausgabe A. Band XXXVII: Shakespeare, King Richard II., Ausgabe B	Carl Flemming, Glogau.
Klincksieck	Chrestomathie der französischen Literatur des 17. Jahrhunderts	Gebhardt u. Wilisch, Leipzig.
Lenk	Licht und Schatten	Johannes Herrmann, Zwickau.
Leuchtenberger	Hauptbegriffe der Logik in Beispielen	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
List-Hergt	Leitfaden der Chemie. I. Teil	Carl Winter, Heidelberg.
Lorenzen	„Mit Herz und Hand“, Beiträge zur Reform des Unterrichts und der häuslichen Erziehung	Alexander Koch, Darmstadt.
Möbius	Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie	Carl Marhold, Halle a. d. S.
Pahde-Lindemann	Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten	Carl Flemming, Glogau.
Rademacher	Auswahl von Gedichten und volkstümlichen Liedern für höhere Mädchenschulen	Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover.
Reifert	Kleiner Liederschatz für die deutsche Jugend	Herdersche Verlagsb., Freiburg i. Br.
	Sammlung Schubert. Band LII: Theorie der geometrischen Konstruktionen von Prof. Adler; Band XXXVII: Lehrbuch der Mechanik I.: Kinematik von Prof. Heun	G. J. Göschensche Verlagsb., Leipzig.
	Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. Hereward the Wake von Kingsley; Vie et Mœurs des Insectes von Figuier; Les Provinces Françaises von Bornecque et Mühlan	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
	Spruchwörterbuch. 13. und 14. Lieferung von Freiherr von Lipperheide	Expedition des Spruchwörterbuches, Berlin W. 35.
Thieme	Leitfaden der Mathematik für Realanstalten. I. Teil	G. Freytag, Leipzig.
Tournau-Lagarde	Abrégé d'histoire de la Littérature française	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Tschache-Hautke	Stoff zu deutschen Aufsatzübungen für Volks- und Mittelschulen	J. U. Kerns Verlag (Max Müller), Breslau.
„ „	Diktierstoff nach den Regeln für die deutsche Rechtschreibung	J. U. Kerns Verlag (Max Müller), Breslau.
Wehnert	Regeln für die Anfertigung von deutschen Aufsätzen	Fr. Wilh. Ruhfus, Dortmund.
	Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: Racine, Britannicus	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.
Wollemann	Bedeutung und Aussprache der wichtigsten schulgeographischen Namen	Wilhelm Scholz, Braunschweig.
Wrobel	Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra. I. und II. Teil	Herm. Kochs Verlag, Rostock.
„	Leitfaden der Stereometrie	„ „ „ „

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. L. Freytag in Berlin.
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.

Pädagogisches Archiv.

(Band XLVIII — 1906, Heft 12.)

I. Pädagogische Abhandlungen.

1. Über Heinrich von Kleists Universitätslehrer Wünsch.

Von Oberlehrer Dr. **Berthold Schulze** in Groß-Lichterfelde.

Schiller fand an seinem Scheidewege einen Körner, Goethe in Straßburg einen Herder; wer aber einen ähnlichen geistigen Freund und Berater Heinrich von Kleists erspüren wollte, wäre genötigt, von ihm zu bekennen, was Tacitus von den Germanen sagt:

„Gesondert, ungemischt und nur sich selber gleich."

In ziemlich ungelichtetem Dunkel bleibt sein Freund Brockes, der Gefährte seiner nach wie vor nicht völlig befriedigend gedeuteten Würzburger Reise; und außer der allgemeinen vaterländisch-romantischen Geistesverwandtschaft teilt Kleist auch mit Arnim, Adam Müller, Fouqué und anderen Freunden der späteren Zeit nicht zu viel.

Auf einer Persönlichkeit seiner früheren, kosmopolitischen Periode verweilt der Blick des literarischen Forschers leichtlich: es ist der Professor der alten Viadrina Christian Ernst Wünsch.

Kleist trat ihm 1799 näher, als er, von ästhetisch-kosmopolitischen Ideen getrieben, den Degen seinem Könige zurückgab und in seiner Vaterstadt Frankfurt a. O. sich mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien widmete. Von all seinen Universitätslehrern trat ihm keiner so nahe wie Wünsch. Liest man die kurze Lebensbeschreibung dieses Mannes, die G. Frank in der Allgemeinen Deutschen Biographie im 44. Bande (S. 317 bis 320) bietet, so findet man es seltsam, daß diese Persönlichkeit vor anderen Kleist zu fesseln vermochte. Erscheint er doch da als ein flacher und skrupelloser Aufklärer ohne wissenschaftliche Tiefe. Und wirklich haucht uns aus seinen Schriften vielfach der kalte Odem einer nüchternen Seele an, blickt uns in seinen Deutungen der Glaubenswunder oft ein kleinkrämerischer Verstand mit kalten Augen entgegen. Dieser Aufklärer sucht in seinem anonymen Buche „Horus oder Astrognostisches Endurteil über die Offenbarung Johannis" (1783) und in seinen „Esoterika" (1817), die zugleich den zweiten Teil seiner Selbstbiographie ausmachen, die warme Mystik des religiösen Wesens kaltsinnig hinauszufegen; er besitzt keine Spur jener poetischen Empfänglichkeit für die alttestamentlichen Geschichten, die dem jungen Goethe eignet, noch schält er aus dem neuen Testament sich den Kern, das Wesen des Christentums heraus: die jüdisch-christlichen wie die heidnischen Gottheitsvorstellungen erklärt er samt und sonders mittels eines ausgeklügelten und konsequent durchgeführten Systems: ihr Ursprung ist die Astrognosie der alten Ägypter und Chaldäer. Diese beobachteten nach Wünsch zuerst die Sonne, den Mond und die 12 Zeichen des Tierkreises, sodann die Planeten, sahen in ihnen Götter und Elohim und legten sie auf ihren Inschriften in hieroglyphischen Zeichen fest: zur

Zeit des heliakischen Aufganges des Frühlingszeichens im Tierkreise lammten die Schafe; sein Abbild wurde also der Widder, das Lamm, das so als Zeichen der im Frühling, um Ostern stattfindenden Wiedergeburt der Natur, zugleich Symbol der Auferstehung wurde; ähnlich ward jedes Sternbild gedeutet und Grundlage des Kultus.

Und was Ägypter und Chaldäer noch einigermaßen verstanden, das deuteten die Juden, der ursprünglichen Bewertung der Sternhieroglyphen nicht kundig, in bizarrer Weise um.

Diese Verstandeskälte stieß einen Hamann, nicht minder Goethe ab, und offenbar führte dieser noch 1798 einen Seitenhieb gegen die Religionsdeutung des Horus, wenn er gegen Wünschs Annahme dreier Grundfarben und deren Erklärung an Schiller schreibt: „Wünsch bringt eine Hypothese vor, die toller ist als ein Kapitel aus der Apokalypse.“

Der junge Kleist aber hielt große Stücke auf ihn. Er nennt in einem Atem den vergötterten Rousseau und „unsern gescheuten Professor Wünsch, der gewiß hier in Frankfurt obenan steht und alle übersieht“. Wie seine „Kosmologischen Unterhaltungen für junge Freunde der Naturkenntnis“ ein großes Geschick in volkstümlicher Behandlung der Naturwissenschaft bekunden, so müssen auch seine mündlichen Vorträge viel Interesse geweckt haben. Las er doch im Winter 1799 auf 1800 vor einem kleinen Kreise von Nichtakademikern über Experimentalphysik; damals gehörte auch die Familie Zenge, Kleists Familie „nebst vielen anderen Damen Frankfurts“ zu seinen Hörern, und nichts Wichtigeres weiß der Studiosus Kleist der abwesenden Ulrike zu melden als diese „Hauptnachricht“, die sie vielleicht bewegen werde, sogleich nach Frankfurt zu kommen. (An Ulrike, d. 12. Nov. 1799.)

Kleist muß in physikalischen Studien unter ihm etwas Tüchtiges geschafft haben. Und aus scheinbar verwehter Saat reiften ihm hier wie auch sonst unvergängliche Früchte. War seine Leutnantszeit etwa eine verlorene? Sie befähigte ihn, das wahrhafte Preußenstück zu dichten! Nicht einmal die kleine Anekdote von dem preußischen Reiter, „dem Mordskerl, dem verfluchten, verwetterten Galgenstrick“, der angesichts der verfolgenden französischen Chasseurs ruhig seine Schnäpse trinkt, sein Pfeifchen anschmaucht und dann die drei Franzosen anfällt und herunterhaut, nicht einmal dies hätte ein anderer als der vormals preußische Offizier Kleist so im Stile des preußischen Gardeleutnants erzählen können, wie Reinhold Steig bemerkt. Blickt uns nicht das altpreußisch strenge, aber auch väterlich fürsorgende Verhältnis des Hauptmanns zu seinen „Kerls“ entgegen in jenen handschriftlichen Varianten zum Schlusse des „Zerbrochenen Krugs“? Wenn der Gerichtsrat Walter dem guten Bauernjungen Ruprecht, der fern von seiner Eve in Utrecht ein Jahr lang auf den Wällen schildern soll, die Schulter klopft und tröstet: „Und ich empfehle meinem Bruder ihn, dem Hauptmann von der Landmiliz, der ihn aufnimmt, wollt ihr in seine Kompagnie?“

Ebenso nachhaltig aber wirkten die unter Wünschs Leitung betriebenen mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien fort. Im zweiten Bande des „Euphorion“ habe ich mehrere Äußerungen aus des Dichters Briefen unmittelbar auf Wünschs „Kosmologische Unterhaltungen“ zurückgeführt; und Paul Hoffmann ist in M. Kochs „Studien zur vergleichenden Literatur-

geschichte" (III 3, 1903, S. 345 ff.) dann solchen Übereinstimmungen sorgfältig weiter nachgegangen.

Wie schon die doktrinären Briefe an Wilhelmine, so setzen noch in den „Abendblättern" gewisse Stücke wie „Wissen, Schaffen, Zerstören, Erhalten", die Aufsätze über Luftschiffahrt usw. nicht geringe Kenntnisse der Art voraus. Es muß aber dem Realisten Kleist etwas Heiliges um die Naturbeobachtung gewesen sein, wenn er seine Erkenntnisse der Dynamik und Statik selbst in das vestalisch gehütete Heiligtum seiner Dichtung einführt. In der Penthesilea schildert Odysseus die unerwartete Zusammenschweißung der Todfeinde, der Griechen und Trojaner, zur Waffenbrüderschaft durch den Anprall der Amazonen:

„Soviel ich weiß, gibt es in der Natur
Kraft bloß und ihren Widerstand, nichts Drittes.
Was Glut des Feuers löscht, löst Wasser siedend
Zu Dampf nicht auf, und umgekehrt. Doch hier
Zeigt ein ergrimmter Feind von beiden sich . . .
Der Trojer wirft, gedrängt von Amazonen,
Sich hinter eines Griechen Schild, der Grieche
Befreit ihn von der Jungfrau, die ihn drängte."

(V. 125 ff.) Und V. 1346 ff. ermuntert Prothoe die Königin:

„Steh, stehe fest, wie das Gewölbe steht,
Weil seiner Blöcke jeder stürzen will!
Beut deine Scheitel, einem Schlußstein gleich,
Der Götter Blitzen dar, und rufe: trefft!
Und laß dich bis zum Fuß herab zerspalten,
Nicht aber wanke in dir selber mehr,
Solang' ein Atem Mörtel und Gestein,
In dieser jungen Brust, zusammenhält."

Es ist das gleiche Beispiel aus der Mechanik, das Kleist, sogar mit einer Skizze, seiner Wilhelmine zur seelischen Aufmunterung sich vorzustellen empfahl. (Brief vom 16. Nov. 1800.)

Ähnlich operiert der einstige Mathematikus noch in seinen bitter satirischen 25 Paragraphen eines „Lehrbuchs der französischen Journalistik" mit „Grundsätzen, Lehrsätzen, Aufgaben, Auflösungen, Beweisen", und selbst das „quod erat demonstrandum" fehlt nicht.

Aber damit scheint mir Wünschs Einfluß nicht erschöpft. Wie seltsam es nach der gegebenen Charakteristik des Aufklärers auch erscheinen mag: seine Weltauffassung birgt doch zugleich Keime der Romantik in sich, die sehr wohl, auf den günstigeren Nährboden verpflanzt, bei Kleist aufgehn und sich mit den reicheren Anregungen anderer, vor allem des Hohensteinschen Landsmanns Wünschs, Gotthilf Heinrich Schubert in Dresden, verbinden konnten. Der allzu vernünftig gewordenen Welt predigt Kleist in seinen Abendblättern gern von „Unwahrscheinlichen Wahrhaftigkeiten", von Naturerscheinungen, die, gut bezeugt, durch ihre Wunderbarkeit sich der Vernunft der Vernünftler nicht beugen wollten. Der Vernünftler Wünsch aber hat auch seine mystische Herzensfalte. Er erzählt in seinen „Kosmologischen Unterhaltungen" von Waldmenschen und dgl. Nun berichtet Kleist in den Abendblättern unter dem Titel „Wassermänner und Sirenen" (s. R. Steig, „Berl. Kämpfe" S. 595 ff.) von einem Wassermenschen, den man in Ungarn gefangen habe, und verweist im Anschluß daran auf frühere Beobachtungen von Sirenen und Wassermenschen. Dabei nennt er

auch den aus der Untersuchung der Quellen des Schillerschen „Tauchers“ [1]) bekannten Nikolaus Pescecola: „Hierher gehört auch noch der sogenannte neapolitanische Fischnickel, von welchem man in Gehlers physikalischem Lexikon eine authentische Beschreibung findet.“ Das genannte Wörterbuch spricht, wie O. Walzel (im Anzeiger der Zs. f. d. Alt. XXIX, S. 124) gezeigt hat, von Cola Pesce, der von Neapel bis Capri auf dem Meere spazieren gegangen sei. Offen aber bleibt die Frage, woher Kleist außerdem noch geschöpft habe, da Gehler den Namen Fischnickel nicht kennt. Und ich meine, es liegt nahe, nicht an die von Ullrich genannten Quellen der Tauchersage zu denken, sondern an den ausführlichen Bericht Wünschs in seinen „Kosmologischen Unterhaltungen“. Dort heißt es im 2. Bande (Lpg. 1779, S. 520): „Was die Charybdis oder den Meerstrudel bey Sicilien anbetrifft: so hat sich einst ein Taucher in ihn hinab gestürzt und eine merkwürdige Beschreibung davon gemacht, als er wieder herauf gekommen ist. Er hieß Niklas und hatte sich von Jugend auf dergestalt an das Meer gewöhnt, daß er endlich wohl vier bis fünf Tage lang, ohne an das Licht zu kommen, darinnen blieb, um Korallen und Austern zu sammeln, daher ihn auch die anderen Fischer nur Pescecola oder Fischnickel nannten: denn er war wirklich einem Amphibion ähnlicher als einem Menschen, indem sich zwischen seinen Fingern und Zähen ordentliche Schwimmhäute, wie bey den Fröschen, gebildet hatten“ usw.

Gewiß hat Wünsch auch noch in anderer Hinsicht vor Schubert unsern Dichter romantisch beeinflußt durch Belehrungen über die „Nachtseite der Naturwissenschaft“. Zwar finden sich die ausführlichen Auslassungen Wünschs über das Divinationsvermögen des Menschen erst in den 1817 erschienenen „Esoterika“. Aber es läßt sich aus seinen eigenen Angaben erweisen, daß Wünsch, dessen ganzes Leben und Sinnen auf die Ergründung religiöser Zweifel gerichtet war, im Privatgespräch gar zu gern auf seine seltsame Lebensgeschichte und auf seine sogenannten inneren Erfahrungen zu sprechen kam. Da aber Kleist erweislich auch Privatverkehr mit ihm pflog, so wird Wünsch auch ihm von alledem, von seiner seltsamen gottgewollten Lebensentwickelung, von seinem Aufsteigen vom Webermeister und Hausierer zum Universitätsprofessor, vor allem aber auch von seinen Divinationen erzählt haben. Und es sagt doch auch schon im „Horus“ von 1783 (S. 464) der Anonymus von Wünsch, d. h. von sich selbst: „Ich rede von Vorfällen, welche sich unter abwesenden geliebten Angehörigen zutragen und welche mein Freund [2]) wachend, bei guter Gesundheit, und ohne die geringste äußerliche Veranlassung empfindet, so deutlich empfindet, daß er nicht selten die Reden seiner geliebten Angehörigen, die gegenwärtig weit von ihm entfernt leben, höret, und allemal recht höret, welches ich selbst genau untersucht habe, um hinter die Wahrheit zu kommen.“ Und so erzählt er in den „Esoterika“ (I, 13ff.), wie er als Student in Leipzig, von seiner geliebten Laura, der Tochter eines Professors, durch den Machtspruch der Eltern völlig getrennt, in einen rein seelischen Verkehr mit ihr geraten sei. Er habe ihre Worte deutlich gehört, ihre Handlungen deutlich gesehen, und

---

[1]) Siehe H. Ullrich in Schnorrs Archiv XIV, 80ff.

[2]) D. i. Wünsch.

Nachforschungen hätten die Gegenständlichkeit des innerlich Erlebten erwiesen. Von einer körperlichen Wirkung könne nicht die Rede gewesen sein wie etwa bei sonstigen Gehör- oder Gesichtswirkungen. „Bei der erwähnten sogenannten Ahndung aber war das alles ganz anders. Da fand keine der angeführten Bedingungen, unter welchen man hört oder siehet, statt, und ich konnte daher weder vermittelst meiner körperlichen Gehörorgane jene abgebrochenen Reden vernehmen, noch mit meinen leiblichen Augen die angedeutete Tathandlung sehen." Also stehe für ihn eine immaterielle Einwirkung der Lebewesen aufeinander fest. „Können aber, wie ich nun aus eigener Erfahrung in meinem Gemüte überzeugt bin, denkende Wesen wirklich auf- oder ineinander wirken, ohne dazu ihrer körperlichen Organe allemal zu bedürfen, so müssen sie das wohl auch dann können, wenn sie dieselben abgelegt haben... Von diesen Tagen an stand ein Hauptpfeiler meiner Privatreligion felsenfest." Von sieben anderen greifbaren Erlebnissen der Art gibt Wünsch Nachricht in den „Esoterika", S. 151ff. Ich greife den fünften der Fälle heraus. „Im Jahre 1778 erhielt ich im Traume einen Brief, worin mir jemand, den ich nicht kannte, große Hochachtung bezeigte und um meine Freundschaft bat. Gleich am folgenden Tage brachte mir der Briefträger wirklich ein Schreiben von einem empfindsamen Jünglinge zu Kamenz, genannt Adolph Heinrich Meltzer, der mich durch die Lektüre des ersten Bandes meiner kosmologischen Unterhaltungen überaus liebgewonnen hatte, und in dessen Briefe eine ganze Periode von Wort zu Wort eben so lautete, wie ich im Traume gelesen hatte. Dieser liebe Jüngling war der Sohn eines Kaufmanns... Er kam bald hernach bloß meinetwegen nach Leipzig und widmete sich den philosophischen Studien usw." Genug der Proben! Wer denkt bei alledem nicht an Kleists spukendes Bettelweib von Locarno, an die Geistererscheinung von Schlan (IV, 154), an den erträumten und alsbald wirklich gewonnenen Lorbeer des Prinzen von Homburg, an die geheimnisvolle Seelenkorrespondenz Wetter von Strahls und Käthchens? Die Verwandtschaft wird nicht in Abrede stellen, wer die Mitteilungen Wünschs in ihrem ganzen Umfange liest.

Einen Zug ins Große erhält der sonst so nüchterne Wünsch, wo er seinen monistischen Pantheismus entfaltet. In dieser Auffassung, sagt er in den Esoterika (I, 3), finde er seine Seligkeit. „So oft sich nämlich mein Gemüt ruhig hingibt dem erhabenen lebhaften Gedanken, daß der alles umgebende, auch in mir waltende, überall denkende und allenthalben stets allmächtig wirkende absolute Raum selbst Gott sey; so oft regt sich in mir ein unbeschreiblich angenehmer heiliger Schauer, der mich außerordentlich selig macht." Diese Auffassung, daß Gott beständig wirke, daß er die Ursache aller Wirkungen sei, die wir in der Welt wahrnehmen, daß er alles in allem sei, vertritt Wünsch schon ebenso im „Horus" (S. 450). Er spricht sie in den Esoterika (I, 86) so aus: „Da wir nun dasjenige notwendige und ewige reale Seyn, welches allen unseren Anschauungen, allen unseren Gedanken, allen Erscheinungen im Himmel und auf Erden, kurz, allen Dingen zum Grunde liegt, ja dessen Nichtseyn ganz unmöglich ist und ohne welches platterdings gar nichts existieren kann, Gott nennen: so ist nach meiner Philosophie der absolute Raum nichts anderes, als Gott selbst! Ich sage, er ist Ormuzd oder die ewige Ewig-

keit der alten Parsen; er ist Kneph der alten Ägypter; er ist Jehovah der Juden oder der da ist, war und seyn wird; er ist Allah der Mahometaner; er ist der Gott Vater der Christen; er ist die Monas der Monaden des Herrn von Leibnitz; er ist die Idee der Ideen der Idealisten" usw. Gott, der absolute Raum, ist Wünsch der Inbegriff sämtlicher Naturkräfte; die Materie ist die Erscheinung des Konflikts dieser Kräfte; zwischen Kraft und Geist, Seele und Kraft ist kein Unterschied. An solchen Gedanken entzündet sich selbst Wünschs Phantasie und Gefühl. „Also bringt Gott alle geschaffene Wesen unmittelbar selbst hervor! Mir wenigstens wird eben daher allemal gar sonderbar zu Mute, so oft ich, vorzüglich des Abends, im Freien einsam wandelnd, in den unendlichen Himmelsraum hineinschaue und, mir dabei die darin schwebenden unendlich vielen Welten lebhaft vorstellend, zugleich die mich zunächst hier umgebenden unaussprechlich mannigfaltigen Erscheinungen der Vegetation sowohl, als die unzählbaren Arten der Produkte des Tierreichs vom kleinsten bis zum größten bedenke! Hier fühle ich mich im Vergleich mit jenen ganz erstaunlich klein und in Hinsicht auf diese wieder sehr groß. Hier finde ich Gott allenthalben in und außer mir gleichsam leibhaftig. Hier sehe ich ihn in seinen Blitzen, höre ihn in mir. Ich ergreife ihn in seligster Freudigkeit, fühle im Grunde meiner Seele tief seine Allmacht, seine unendliche Weisheit, seine unendliche Güte und falle, ihn innigst liebend, unwillkürlich nieder, anzubeten." (Esot. I, 118f.) Lesen wir bei Wünsch (Esot. I, 117): „Da nun nach meiner Überzeugung der absolute Raum nichts Andres als die allmächtige, allgegenwärtige und allwissende Gottheit selbst ist: so sage ich, mit mir selbst redend, nicht etwa: „Gott läßt regnen, blitzen, donnern, Früchte wachsen, Menschen werden usw.", sondern: „Gott regnet, blitzt, donnert, schafft Früchte, zeugt Menschen usf." Wir Menschen und alle Gattungen organisierter Wesen sind nämlich nichts Anderes als gleichsam Gedanken oder Wirkungen von Gott, folglich nichts außer oder ohne ihn", so wird man schwerlich seinen Einfluß auf Kleist verkennen. Denn wenn wir im Amphitryon einen sonst bei Kleist nicht wirksamen Pantheismus entdecken, so ist, wie ich bereits in meinen „Neuen Studien über Heinrich von Kleist" (1904, S. 22ff.) gezeigt habe, weder mit Brahm Schellings Einfluß anzunehmen, noch mit R. Weißenfels an Novalis zu denken, sondern außer an Vergils Pantheismus an Wünsch. Wünsch selbst lenkt die Idee auf den von Kleist fleißig gelesenen Vergil: die von mir herausgehobene Stelle der Georgica IV: deum namque ire per omnes Terrasque tractusque maris caelumque profundum usw. („Denn die Gottheit gehe durch alle Lande sowohl als Räume des Meeres und Tiefen des Himmels" usf.) setzt Wünsch seinen Esoterika als Motto voran. So befremdet es uns nicht, in Kleists Amphitryon Jupiter sprechen zu hören (II, 5) von dem höchsten Gotte:

„Nimmst du die Welt, sein großes Werk, wohl wahr?
Siehst du ihn in der Abendröte Schimmer,
Wenn sie durch schweigende Gebüsche fällt?
Hörst du ihn beim Gesäusel der Gewässer
Und bei dem Schlag der üpp'gen Nachtigall?
Verkündet nicht umsonst der Berg ihn dir
Getürmt gen Himmel, nicht umsonst ihn dir
Der felszerstiebten Katarakten Fall?"

Und wenn der Dichter in seiner rücksichtslosen Deutung der Alkmenefabel ins Jüdisch-Christliche Jupiter mit Jahwe gleichstellt — „das, was da war, was ist und was sein wird“ — und den Göttervater am Schlusse seines Lustspiels mit deutlicher Anspielung auf Matth. 1, 21 dem Amphitryon verkündigen läßt:

„Dir wird ein Sohn geboren werden,
Deß Name Herkules“,

so hat gewiß gerade die kecke Religionssynonymik Wünschs nachgewirkt, der an mehr als einer Stelle Jehovah und Jupiter, Jesus und Horus usw. identifiziert, nirgends aber so keck und so erstaunlich an Kleist gemahnend wie in den Esoterika I, 56, wo er einem bibelfesteren Freunde zuruft: wolle er konsequent sein, so müsse er alle biblische Überlieferung als objektiv wahr hinnehmen: Du mußt, ruft er, Jesus „wirklich für den eingeborenen Sohn des Jehovah, für einen wahren Gott, für den Logos erkennen, den Gott entweder unmittelbar vom Himmel gesandt hat oder den die Jungfrau durch den Gruß des Erzengels Gabriel, der dem Jehovah wie Merkur dem Jupiter und seiner Gemahlin den nötigen Botendienst geleistet haben soll, von dem heiligen Geiste empfing, Luc. 1, 35.“

So muß also der nüchterne Wünsch, der gar kein Hehl aus seiner Abneigung gegen alles Poetische macht — Goethes Xenien gegen ihn werden diese Abneigung nicht verringert haben — der in stilistischer Hinsicht ein Barbar ist, so muß er doch mit seiner Naturauffassung den jungen Freund hingerissen haben. Wenn wir bei unserm Kleist in den Pariser Briefen in scharfer Polemik gegen die Unnatur der Pariser den dithyrambischen Preis der echten Natur hören: „Große, stille, feierliche Natur, du, die Kathedrale der Gottheit, deren Gewölbe der Himmel, deren Säulen die Alpen, deren Kronleuchter die Sterne, deren Chorknaben die Jahreszeiten sind, welche Düfte schwingen in den Rauchfässern der Blumen gegen die Altäre der Felder, an welchen Gott Messe lieset und Freuden austeilt zum Abendmahl unter der Kirchenmusik, welche die Ströme und die Gewitter rauschen...“, so fällt mir Wünsch ein, dessen kühlere Seele doch herzenswarme Töne findet, wenn er beschreibt, wie er aus herrnhutischer Geistesenge in die heilige Natur geflüchtet sei: er erzählt in der „Biographie meiner Jugend oder der durch den Komet von 1769 in einen Professor verwandelte Webermeister“ (Frankfurt und Leipzig 1817, S. 94) das Ende seiner Lehrzeit, die ihm unendliche Mühsal, wenig Essen, Entbehrungen aller Art und Geistesdruck bornierter Zeloten gebracht hatte; nun ist er als junger Geselle vor der Gesellenlade freigesprochen und schaut Gottes Welt vor sich aufgetan: „Welch ein wonnevolles Gefühl bemächtigte sich meines Gemüths, als ich losgesprochen und Gesell geworden war! Natürlich! Denn wer wie ich von Kindheit auf das harte Joch der Sklaverei getragen hat und nun auf einmal sein eigener Herr wird, dem scheint die Sonne tausendmal schöner als vorher; dem fallen Zentnerlasten plötzlich vom Herzen; vor dem thut sich die ganze weite Welt wohlthätig auf; der sieht sich in der großen Schöpfung so ganz glücklich und wie ein Gott emporgehoben! Die Witterung dieses Herbstes war, wie gesagt, ungemein angenehm. Daher begab ich mich an mehreren Sonntagen hintereinander auf die höchsten hinter Hohenstein sich erhebenden einsamen Tempel der Natur, wo ich mich mit unaussprech-

lichem Entzücken auf die Knie niederwarf, meine hoch sich erhebende Brust entblößete und mein Herz der Sonne, dem Himmel, der ganzen Welt mit ausgebreiteten Armen zum Dankopfer darbot."

Fühlen wir hier den Odem reinen Menschentums, so ahnen wir, daß an dieser Persönlichkeit doch etwas gewesen sein muß, was ihn andern als theologischen Beurteilern anziehend machte.

Im persönlichen Verkehr muß Wünsch ein wenig weltgewandtes, aber biderbes Wesen gezeigt haben. Kleist führt ihn als Beispiel des in der Gesellschaft schüchternen Gelehrten an. (An Ulrike, vom 12. Nov. 1799.) „In solchen Lagen hat man die gelehrtesten Männer oft in der größten Verlegenheit gesehen. Unser gescheuter Professor Wünsch, der gewiß hier in Frankfurt oben an steht und Alle übersieht, würde doch gewiß, das bin ich überzeugt, durch die abgeschmacktesten Neckereien des albernsten Mädchens in die größte Verlegenheit gesetzt werden können." Ganz so schildert ihn Sophie Becker, die Begleiterin der bekannten Freundin Tiedges, Elise von der Recke, der Wünsch übrigens seine Jugendbiographie zueignete. Auf der großen Besuchstournee, die beide Damen 1784 bis 1786 in Verbindung mit den geistigen Koryphäen Deutschlands brachte, sahen sie in Frankfurt a. O. auch Wünsch. Sophie berichtet darüber in ihrem Reisetagebuche (s. „Vor hundert Jahren; Elise v. d. Reckes Reisen durch Deutschland nach dem Tagebuche ihrer Begleiterin Sophie Becker". Herausgegeben von G. Karo und M. Geyer, Stuttgart, Spemann, 1884, S. 180): „Wir hatten indessen die Gesellschaft des hiesigen Professors Matheſis Wünsch. Er soll der Verfasser des Horus sein, aber sich jetzt dafür nicht ausgeben wollen, vermuthlich weil er bessere Einsichten erhalten. Dieser Mann ist eines Leinewebers Sohn und hat sich bloß durch eignen Fleiß und klein scheinende Zufälle zu das (sic!) erhoben, was er jetzt ist. Besonders hat der Komet von 1769 sein Schicksal als Gelehrter bestimmt. Er will selbst auf Zureden seiner Freunde seine Biographie schreiben. Seine Manieren zeigen, daß er in der großen Welt fremd ist, aber sie haben einen solchen Anstrich von Bonhommie, daß man sie nicht anders wünschen möchte."

Freilich bleibt das Interessanteste an ihm sein Lebensgang, über den man seine Jugendbiographie und den Artikel der Allgemeinen Deutschen Biographie nachlesen kann. Gerade die Selbstbiographie seiner Jugend übt auf den Leser einen gewissen Reiz aus, obwohl sie, wie gesagt, den Stil des Barbaren zeigt. Gerade die sonst abstoßende Nüchternheit läßt seine Berichte treu erscheinen. Und wo er, der Sohn des schlichten Webers aus dem Erzgebirge, von Volkstum und Sitten, von Zunft- und Handwerkswesen spricht, da hören wir dem einstigen Leineweber und Wandergesellen nicht ungern zu.

Mitten in die spießige, durch Vettern- und Basentum zusammenhängende Kleinleutegesellschaft von Hohenstein versetzt er uns; er führt uns in die Trivialschule des Städtchens und läßt uns den Schulstunden des zelotischen Tyrannus-Rektor mit beiwohnen, wo wir sinnloses Auswendiglernen von Bibel und Katechismus erleben; wir sehen den armen Jungen außerhalb der Schulstunden bis elf Uhr nachts für sein bißchen Brot Webespulen anfertigen. „Dieses alles zusammen machte mich in der That oft sehr traurig, besonders wenn ich mich des Abends zuweilen stellen

mußte, als ob ich ein Bedürfniß hätte, und auf den Hof ging, um mir den Schlaf mit Schnee aus den Augen zu waschen, wobei ich oft herzlich wünschte, daß ich mich doch nur in den tiefen, warmen Schnee legen dürfte, um da unbemerkt ein Weilchen ordentlich schlafen zu können." (S. 23.) Dann wieder belauschen wir mit dem wissensdurstigen Lehrling ein Herrnhuterkonventikel im Hause seines zelotischen Lehrmeisters, der ihm recht unchristlich handgreiflich an einer Stuhlkante die so früh sich regende rationalistische Richtung aus dem Hirnkasten herausstoßen will. Mit drollig trockenem Humor erzählt Wünsch von der derbmateriellen Heiratsspekulation seiner Schwester. Hören wir ihn (S. 62f.): „Der Meister war mein Vetter, und von der Muhme Meisterin erhielt ich doch manchen guten Brosamen, der von des Meisters Tische fiel. Aber auch in der Schule hatte ich, wie gesagt, oft recht selige Stunden, da ich daselbst Historienbücher lesen konnte, die mir einige Schüler der ersten Klasse liehen. Mit Hülfe dieser Lektüre verdiente ich mir sogar wöchentlich ein kleines Honorar. Mein nächster Schulnachbar bat mich nämlich, die Grammatik oder sonst ein Schulbuch vor das Angesicht zu halten und mich zu stellen, als ob ich recht fleißig lernte; er wolle das auch thun, und auf diese Weise möchte ich ihm nur immer, so oft ich nichts zu lesen hätte, etwas erzählen, wenn's auch lauter Lügen wären. Das that ich und erhielt alle Sonnabende dafür einen halben Groschen, wofür ich mir Dintenpulver, Federn und Papier kaufte. Die Dinte selbst ließ ich mir von meiner Schwester kochen. — Doch dieses Dintenkochen kam mir in der Folge auch theuer genug zu stehen, wie Du gleich hören wirst. Dir sind wahrscheinlich schon die geätzten und sehr bunt illuminirten Bilder der Könige, Fürsten, Generale u. s. w. bekannt, die die Wittwe Liebe aus Halle hier Messenszeiten auf dem Neumarkte feil hält, wo sie dieselben en gros ungemein wohlfeil verkauft. Aus diesem Bildermagazin verirrte sich gewöhnlich in jeder Messe damals auch bis Hohenstein der eine und andere Fürst oder Feldherr, der den Leuten dort aus den Erlanger Nachrichten von Staats- und Gelehrten-Sachen, oder auch wohl persönlich bekannt war, da der siebenjährige Krieg allerdings manchen Helden auch durch diese meine Vaterstadt führte. Wer nun einen solchen neu abgebildeten Feldherrn von der Messe mitgebracht hatte, den bat ich so lange, bis er mich ihn kopieren ließ, welches am Fenster geschah. Die rektificirten Umrisse schraffirte ich mit einer Rabenfeder nach Anleitung der im geätzten Bilde durch die darüber gelegten Lasurfarben hervor scheinenden Schraffirer aus und illuminirte hernach das Bild eben so, wie es Liebe durch seine Kinder hatte illuminieren lassen. Viele dieser Kopien gefielen nun einigen meiner Schulkameraden und mehreren andern Leuten besser als die Originale selbst. Sie kauften mir daher dieselben ab und zahlten für ein Stück, wenn es einen berühmten Feldherrn oder Fürsten vorstellte, wohl zwei alte Schwerdtgroschen, da doch Liebe kaum einen halben pro Stück erhalten haben mag. — Auf diese und vorgedachte Weise hatte ich mir binnen einem Jahre nach Abzug der Auslagen für Papier und Farben beinah zwei Thaler schönen Geldes verdient und gesammelt... Auf diese schönen Groschen, die ich als einen großen Schatz in einem verborgenen Winkel unter meinen von Vater und Bruder auf mich gelangten Schulbüchern heilig aufbewahrte, um einst ein gutes Buch dafür zu kaufen,

machte nun meine Schwester eine ganz neumodische Spekulation und brachte mich auch richtig um dieselben. „Dir", sagte sie, „habe ich immer Dinte gekocht, und noch nie hast du mir Etwas dafür gegeben. Nun siehe, geben sollst du mir auch nichts; denn das habe ich immer umsonst getan. Aber du mußt nun doch bald zum ersten male mit zum heiligen Abendmahl gehen; die gewöhnlichen Vorbereitungen nehmen in deiner Schule schon ihren Anfang, und hierzu brauchst du notwendig das vollständige schönburgische Gesangbuch, welches, wie du weißt, in allen Kirchen der ganzen Grafschaft Schönburg gebräuchlich ist. Kaufe mir daher das meinige ab! Für dein gesammeltes Geld, welches du dir durch die von mir gekochte Dinte verdient hast, will ich's dir ablassen." „Oho! Willst du denn selbst nicht mehr in die Kirche gehen!" erwiderte ich. „Mag doch dein Gesangbuch immerhin über achtzehnhundert alte und neue Kirchenlieder und zugleich nicht nur alle Evangelien nebst Episteln, sondern auch ein ganzes Gebetbuch neben der Passionsgeschichte und Zerstörung Jerusalems enthalten: ich weiß alle diese Sachen beinah auswendig, kann fast alle Lieder ohne Buch mitsingen, und was ich nicht auswendig weiß, das stehet wenigstens in meinem alten Dresdner Gesangbuche, an welchem ich die Fülle habe, folglich dir das deinige nicht abkaufen will." Hierauf mochte sie sich aber zu meinem Nachteil hinter die Mutter gesteckt haben. Denn diese sagte mir bald hernach: „Siehe! Alle Bürgerstöchter haben Sonntags, wenn sie schön angekleidet in die Kirche gehen, prächtige neue in Marmor- oder gar Saffian-Band eingebundene und allenthalben, besonders aber auf dem Schnitt blendend vergoldete Gesangbücher unter dem Arme, so daß man diesen Mädchen darum ordentlich gut werden muß. Du mußt aber doch wünschen, daß deine Schwester auch bald einen Mann bekommen möge, um nicht zu veralten. Sie kriegt indessen keinen, so lange sie mit ihrem schwarzen Gesangbuche, welches noch dazu schon ein wenig rauh geworden und nicht von der neuesten vermehrten Auflage ist, in die Kirche gehet. Kurz, für sie ist es zu schlecht, für dich aber ist es gut, und sonach befehl' ich dir, es ihr abzukaufen." Den mütterlichen Befehlen zu widerstehen, war ich von je her zu schwach. Daher suchte ich nun alle meine alten Groschen mit großem Kummer hervor und verleugnete auch nicht einen. Man wußte ja auch ganz genau, wie viele ich deren besaß, da ich zu oft schon mit meinem Reichthum, ihn vorzeigend, geprahlt hatte..."

Wen die Geschichte des deutschen Handwerks interessiert, der wird gern den Gesellen auf die „Walze" begleiten. Wir kehren mit ihm in schwäbischen Klöstern und Wirtshäusern ein, wo der Protestant manchem Bekehrungsversuche ausgesetzt ist, aber mit so geschickten Argumenten entgegentritt, daß aus dem Chor der Bürger und Bauern ihm wiederholt entgegenschallt: „Dös ischt halt jetscht der Toifel!" Voll heiliger Ehrfurcht vor der Wissenschaft steht der arme Knote in Erlangen zum ersten Male vor den Pforten einer Universiät. Und was erlebt er an denen, „die vom breiten Stein nicht wankten und nicht wichen?" „Erlangen, wohin ich über Bayersdorf kam, gefiel mir, nicht nur seiner hübschen Bauart und Reinlichkeit wegen, sondern auch, weil ich mich daselbst zum erstenmal in einer Stadt befand, wo eine Universitas literarum et artium thront. Also theils aus diesem Grunde, theils auch, um meinen Füßen einige

Ruhe zu gönnen, nahm ich Arbeit hier, blieb aber, da der Meister dieselbe gleichfalls nicht gehörig vorzurichten verstand und folglich bei ihm kaum das tägliche Brod zu verdienen war, nur zwei Wochen, während welchen mir jedoch das äußerliche Universitätswesen schon ziemlich merkwürdig vorkam. Als ich nämlich am nächsten Sonntage zum ersten Male ausging, um in der Universitätskirche einen Professor zu hören, der, wie ich glaubte, ganz gewaltig, wie etwa der Herr Jesus that, predigen würde, führte mich mein Weg über einen großen Platz, wo eine schwarze Tafel vermittelst eines hohen Pfahls aufgerichtet stand, an welcher folgende Schrift in deutscher Sprache angeheftet war: „Es wird hiermit allen Frauenzimmern bekannt gemacht, sich auf den umherliegenden Dörfern ohne Vorwissen des akademischen Senats und ohne dreimaliges in hiesigen Kirchen vorhergegangenes Aufgebot nicht von fremden Pfarrern oder andern Menschen mit Studenten trauen zu lassen, weil alle solche Trauungen null und nichtig sind.“ „Du kannst unmöglich recht gelesen haben“, dacht' ich! Also las ich noch einmal und fand es zu meinem Erstaunen doch richtig! Mit ungemein tief herabgestimmten, sonst sehr hohen Begriffen, die ich mir bisher von der Sittlichkeit wohlerzogener Jünglinge, wie die Studenten doch wohl seyn sollten, gemacht hatte, kam ich nun in die Kirche, und statt einer ganz gewaltigen Predigt, welche ich zu hören hoffte, bekam ich auch nur eine gewöhnliche, wie ich sie schon öfter gehört hatte, zu hören. Noch tiefer aber sank meine ganz besonders hohe von dem Studentenleben vorgefaßte Idee am folgenden Sonntage herab. Auf meinem Wege nach der evangelisch-lutherischen Stadtkirche ging ich auf dem breiten Steine, nicht wissend, daß auf demselben nur die Studenten gehen durften, si fabula vera, ein wenig langsam einher, um meine noch immer wunden Fersen zu schonen. Plötzlich warf mich ein hinter mir unversehens hergekommener großer Mensch, ohne ein Wort zu sagen, so heftig auf die Seite, daß ich beinah auf die Straße hingestürzt wäre. „Oho! Das ein Musensohn!“ dacht' ich, „und spricht nicht ein mal wie ein Senftenträger, vorgesehn oder ausgewichen!...“

Endlich, nachdem er Meister geworden, findet er in dem gelehrten Leineweber Güpner seinen mathematischen Berater. Im Begriff, nach Ostindien zu ziehen, landet Wünsch in Leipzig in einem Studentenkonvikt, studiert mit allerlei Stipendien, wird Doktor der Philosophie und Medizin, dann Privatdozent, und zuletzt beruft ihn der Minister von Zedlitz 1783 in das Land des großen Friedrich nach Frankfurt a. O. Mit ihm ziehen wir in die Geburtsstadt des damals siebenjährigen Heinrich von Kleist ein. Wir hören, wie den aus Klein-Paris Kommenden die elenden Hütten der Lebuser Vorstadt erschreckten. „Als ich aber in das Thor kam, da ward ich rechter Hand in der Mauer, die den Wall und Graben schließt, einer Blende und einer in derselben aufgehängten gewaltigen Keule gewahr mit folgender Inschrift:

Wer seinen Kindern giebt das Brod
Und leidet hernach selber Noth,
Den soll man schlagen mit dieser Keule todt!

Wie? fragte ich mich — komme ich denn hier, wo eine berühmte Universität ihren Sitz hat und wo jährlich drei große Messen gehalten werden, gar zu den Hottentotten, welche ihre abgelebten und unbehülflichen Ältern,

die sich ihre Lebensmittel selbst nicht mehr herbei schaffen können, ebenfalls todtschlagen oder lebendig begraben?... Doch bald hernach erfuhr ich, daß man diese Keule mit ihrer scilicet schönen moralischen Sentenz für die wandernden Handwerksgesellen als Frankfurthisches Wahrzeichen hangen läßt, im Übrigen aber die alten Thoren, die ihren Kindern ihre Gewerbe übergeben und hernach selbst Noth leiden, damit keineswegs todtschlagen darf ... Gleich am Thore innerhalb der Stadt sank mir der Muth aufs Neue. Die ersten Häuser links und rechts erschienen mir nicht viel besser als die der Vorstadt selbst, mithin überaus kleinstädtisch. An dem ersten derselben fiel mir sogar ein gemalter Ochs in die Augen, vor welchem der Fleischer mit hoch aufgehobener Axt stand und worunter folgender Vers zu lesen war:

Schlag mich recht und triff mich wohl,
Sonst stoß ich dir die Ribben voll!

Dieser Ochs, dacht' ich bei mir, spricht zwar ziemlich vernünftig, wenigstens tausend mal vernünftiger als der Verfasser des Keulenreims: allein Frankfurth kann das wohl noch nicht selbst seyn, wovon man dir zu Berlin sagte, daß es zwar kein Berlin, auch kein Leipzig, jedoch eine recht hübsche, freundliche Stadt wäre, worin sich über dieses auch recht artige, biedere und gute Einwohner befänden? Daß ich jedoch in diesen meinen Gedanken dem lieben Frankfurth wirklich sehr Unrecht gethan hatte, ward ich freilich beim Weiterfahren auch sogleich gewahr und bat nun dieser schon damals allerdings überaus wohl gebauten Stadt, welche sich von 1784 an bis dahin, daß ihr der Minister von Struensee, freilich aus höchst patriotischen, obgleich nicht erreichten, sehr guten Absichten die Messen aufs Engste beschränkte, obendrein wenigstens um das Doppelte verschönert hat, in meinem Herzen, noch auf dem Postwagen sitzend, jene ihr übereilter Weise gemachten Vorwürfe demüthig wieder ab." (Esot. II, 182ff.)

Hier nun, wo Wünsch als angesehener Professor dozierte, wo er mehrfach das Rektorat der Universität verwaltete und nach der Verlegung der alma mater nach Breslau noch bis zu seinem Tode (1828) lebte, hier sollte sein bescheidener Stern die Sonnenbahn des werdenden Dichters kreuzen, der seines Lehrers Namen mit auf die Nachwelt brachte.

---

2. Zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Von Oberlehrer Dr. **Bastian Schmid** in Zwickau.

Das 20. Jahrhundert bekundet für pädagogische Fragen ein außerordentlich lebhaftes Interesse. Sowohl das Gebiet der Erziehung wie jenes des Unterrichts beschäftigt alle fortgeschritteneren Nationen, die Erzieher von Beruf wie weiteste Kreise, Männer wie Frauen. So ist beispielsweise die mit der Frauenfrage im engsten Zusammenhang stehende Mädchenschulreform ebenso eine internationale Frage geworden, wie die Bewegung für die zeitgemäße Umgestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Im „Zeitalter der Naturwissenschaften und der Technik" er-

scheint gerade die letztgenannte Reformbestrebung durchaus nicht als zufällig, sondern als unvermeidlich, aus den Verhältnissen organisch herauswachsend.

Der Umstand, daß selbst durch die preußische Schulreform vom Jahre 1900 dem naturwissenschaftlichen Unterricht, insonderheit dem biologischen, nicht einmal der Platz angewiesen wurde, den er früher einnahm, und somit einer der zum Verständnis der gegenwärtigen Kultur wichtigsten Faktoren für die Schule brach gelegt wurde, hat bekanntlich dazu geführt, daß seit einigen Jahren die Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte ähnlich anderen großen Vereinigungen den Unterrichtsfragen die größte Aufmerksamkeit schenkt. Die von der genannten Gesellschaft eingesetzte 12gliedrige Unterrichtskommission, welche bereits im vorigen Jahr auf der Naturforscherversammlung zu Meran Zeugnis von ihrer Tätigkeit ablegen konnte („Reformvorschläge für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht an den Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen"), hat in diesem Jahre, getreu den von ihr erhobenen grundsätzlichen Forderungen, der tatsächlichen Gleichberechtigung der neunklassigen höheren Lehranstalten und der Gleichbewertung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Bildung mit der sprachlich-historischen ihre umfangreiche Aufgabe fortgesetzt.

In Fachkreisen haben die sogenannten Meraner Vorschläge eine verständnisvolle und größtenteils beifällige Aufnahme gefunden. Mehrfach haben Kongresse und Vereine zustimmende Resolutionen gefaßt. Ein Punkt von grundsätzlicher Bedeutung jedoch hat Anlaß zu Mißverständnissen gegeben, so daß die Kommission sich veranlaßt sah, darauf nochmals zurückzukommen, nämlich zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium.

Bekanntlich hat sie im vorigen Jahre von Einzelvorschlägen abgesehen und sich darauf beschränkt, „das Vorhandensein einer klaffenden Lücke in der naturwissenschaftlichen Gymnasialbildung laut zu betonen und den maßgebenden Instanzen anheim zu geben, welche Stellung sie zu dem argen Mißstande einnehmen wollen". Die Kommission wünscht den humanistischen Gymnasien ihre bewährte Eigenart erhalten zu sehen unter der Voraussetzung, daß ihre Zahl den tatsächlichen Verhältnissen angepaßt und die tatsächliche Gleichberechtigung der neunklassigen Anstalten in allen Bundesstaaten durchgeführt werde. Unter den obwaltenden Umständen fordert sie aber entschieden die Einführung des biologischen und chemischen Unterrichts in die Oberklassen des Gymnasiums.

Die Arbeit der Unterrichtskommission erstreckte sich in diesem verflossenen Jahre auf die Frage des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Reformschulen, den sechsklassigen Realschulen und an den höheren Mädchenschulen. Ferner wurde über wichtige hygienische Gesichtspunkte und die Frage der sexuellen Aufklärung beraten und hinsichtlich der Lehrerausbildung wichtige Vorarbeiten unternommen. Über alle diese Einzelfragen liegen bereits Sonderberichte vor.

Was zunächst die Reformanstalten anbelangt, so handelt es sich um die Frage, inwieweit die (von Seiten der Kommission) für die übrigen neunklassigen Lehranstalten getroffenen Vorschläge auf diese Schulgattungen Anwendung finden können. Bekanntlich suchen die Meraner Vorschläge den Unterricht nach zwei einander übergeordneten Stufen zu gliedern, eine dem jugendlichen Alter angemessene Unterstufe mit einem gewissen Bildungs-

abschluß und eine Oberstufe, die der wissenschaftlichen Vertiefung Rechnung tragen soll. Als Grenze zwischen beiden Stufen wurde von der Kommission das Ende des sechsten Schuljahres angesehen.

Da gegenwärtig die vom Verein für Schulreform gewünschte ideale Reformschule noch nicht besteht und die heutige Reformschule den Unterbau mit dem dritten Schuljahre abschließt, so ergab sich eine gewisse Schwierigkeit, die durch den Umstand, daß in den Oberklassen dieser Schulgattung das Schwergewicht einseitig auf den Sprachen liegt und diese auf Kosten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer namentlich den Unterricht auf den oberen Klassen beherrschen, erheblich erhöht wurde.

Das Ergebnis der umfangreichen Beratungen über diesen Gegenstand besteht in folgendem:

Der naturwissenschaftliche Unterricht soll in den oberen Klassen der (Reform-)Gymnasien mit je drei, in den übrigen Anstalten mit je 7 Wochenstunden durchgeführt werden, ausschließlich der praktischen Schülerübungen. Wie sich die Kommission die Durchführung des Unterrichts denkt, hat sie in dem betreffenden Sonderbericht eingehend dargetan. Hier mögen nur noch einige Gesichtspunkte angedeutet werden, nach denen die Erwägungen über den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zusammengefaßt wurden. Die von der Kommission in Vorschlag gebrachte Neuordnung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts steht ihrer Tendenz nach im Einklang mit den Bestrebungen, auf deren Boden die Reformschulen erwachsen sind; die Kommission findet die Zunahme der Reformschule erfreulich, bedauert jedoch ihren allzu einseitig sprachlichen Charakter. Die Durchführung ihrer Pläne hält sie ohne Schädigung der wirklich berechtigten Interessen des Sprachunterrichts für möglich und empfiehlt für den Unterricht an diesen Schulen „die Gewährung jeder mit dem Gesamtcharakter des Unterrichts vereinbarten Freiheit".

Sehr eingehenden Erörterungen wurden sodann die sechsklassigen Realschulen unterzogen. Die Kommission hat sich nicht damit begnügt, diese Anstalten als Pro-Oberrealschulen zu betrachten und ihnen das Pensum der entsprechenden Oberrealschulklassen zuzuweisen; vielmehr zwangen sie verschiedene Gründe, für diese Art von Anstalten einen neuen Plan für Mathematik und Naturwissenschaften zu entwerfen. Hierzu bestimmte sie einerseits der Umstand, daß, wie statistisch nachweisbar, der größte Teil der Realschulabsolventen unmittelbar ins praktische Leben hinaustritt; sodann durfte sie nicht vergessen, daß die Zahl dieser Anstalten fortwährend wächst. Die vorwiegend praktischen Berufsarten in Industrie und Handel und der mittlere Beamtenstand verlangen eine in sich abgerundete allgemeine Bildung, wenn auch keine Fachbildung.

Auch an den sechsklassigen Realschulen besteht die Tendenz einer Stundenvermehrung auf sprachlichem Gebiet. Demgegenüber betont die Kommission eine geringe Erhöhung der naturwissenschaftlichen Stunden (Chemie), und zwar ist diese Forderung im Hinblick auf die außerordentlich große Bedeutung der Naturwissenschaften für das praktische Leben, für Gewerbe und Industrie vollauf gerechtfertigt. Eine Erhöhung der Mathematikstunden wird nicht gefordert, hingegen das Rechnen für alle Klassen betont; ebenso findet die Kommission die Zahl der für die Naturbeschreibung an-

gesetzten Stunden ausreichend, fügt aber die Geologie als neues Fach in den gegenwärtigen Rahmen ein.

Hinsichtlich der Stellung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an Lehrerseminarien und Volksschulen sowie an den Fachschulen beschränkt sich die Kommission auf Anregungen und befürwortet sie eine geeignete fachwissenschaftliche und pädagogische Ausbildung der an diesen Anstalten wirkenden Lehrer.

Über die Reform des Mädchenschulunterrichts hat sich die Kommission bereits in der Zeitschrift für Frauenbildung geäußert. Sie steht den auf eine Vertiefung der Bildung des weiblichen Geschlechts gerichteten Bestrebungen sympathisch gegenüber und begrüßt die geplanten Lyceen als eine zeitgemäße Erscheinung, wenn sie auch andererseits die für diese Anstalten bereits aufgestellten Lehrpläne insofern nicht billigen kann, als das Maß der mathematischen und naturwissenschaftlichen Anforderungen zu gering ist und den heutigen Bildungsbedürfnissen nicht entspricht. Mit Rücksicht auf die Bedeutung der Naturwissenschaft für die Hygiene des Hauses und der Familie müßte das Zeitmaß für diesen Unterricht an Mädchenschulen eher ein gewisses Mehr als die Knabenschulen aufweisen; mindestens soll der mathematische wie naturwissenschaftliche Unterricht an Lyceen denselben Umfang, wenn auch nicht genau denselben Inhalt aufweisen wie an den sechsklassigen Realschulen.

Ausgehend von dem Gedanken, daß die Leistungsfähigkeit des Menschen im Leben über seinen Wert entscheidet und jeder Zögling „ein Maximum potentieller geistiger Energie für seine Berufsarbeit mit auf den Weg bekommen" soll, wurden auch Vorschläge zur Lösung einiger allgemeiner Fragen der Schulhygiene entworfen. (Mitwirkung der Schulärzte, Aufsicht, Maß und Dauer der wissenschaftlichen Stunden, Überbürdung, Lektüre u. s. w.) Endlich hat sie zu der wichtigen Frage der sexuellen Aufklärung Stellung genommen und ein „Merkblatt zur Handhabung der sexuellen Aufklärung an höheren Schulen" ausgearbeitet, „mit dem sie der mit der Aufklärung betrauten Persönlichkeit einige Fingerzeige geben wollte".

Betreffs einer zweckmäßigen Lehrerausbildung an den Hochschulen wurden vorläufig drei Aufsätze von den Kommissionsmitgliedern Klein, Chun und Duisberg (über den mathematisch-physikalischen, den biologischen und den chemischen Hochschulunterricht) veröffentlicht, um die Hochschulkreise für die außerordentlich wichtige Frage zu interessieren. — Um über die Ausstattung der Lehranstalten und die Bedürfnisse des naturwissenschaftlichen Unterrichts ein klares Bild zu bekommen, wurden mit Genehmigung der Königlichen Regierung an sämtliche neunklassigen Lehranstalten Preußens Fragebogen versandt, in welchen um Aufschluß über die vorhandenen (und wünschenswerten) Einrichtungen für den physikalischen, chemischen und biologischen Unterricht gebeten wird.

Das außerordentliche Interesse und Entgegenkommen der preußischen Schulverwaltungen hat sich auch noch in anderer Weise gezeigt. Durch einen Ministerialerlaß wurden die höheren Lehranstalten auf die Möglichkeit hingewiesen, den mathematischen Unterricht im Sinne der Kommissionspläne auszubauen; sodann verhält sich das Ministerium gegenüber Anträgen nach Versuchen mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichtsprogramm im allgemeinen nicht ablehnend.

Möge die Schulverwaltung von der Gewährung von Anträgen zur eigenen Initiative übergehen und die Schulkollegien veranlassen, daß sie Anträge auf Anstellung von Versuchen in entgegenkommendem Sinne behandeln! Mögen die Lehrer an den höheren Schulen unter Ausschaltung kleiner Wünsche den Blick auf das große Ziel richten und, wo die Möglichkeit geboten, Initiative entfalten und nicht erlahmen!

Das schöne Wort, der deutsche Oberlehrerstand habe noch nie versagt, wenn es eine ideale Aufgabe zu lösen galt, wird sich auch bei Erfüllung dieser idealen Kulturaufgabe bewähren.

II. Pädagogische Mitteilungen.

Einige Bemerkungen zu dem Aufsatz von Prof. Dr. F. Höck im Juli-Augustheft dieses Jahres.

Von E. Zieprecht in Wiesbaden.

Zu dem Aufsatz F. Höcks „Das Linnésche System in der Schule" in Heft 7/8 seien mir folgende Ausführungen gestattet. So sehr ich in jedem einzelnen Punkte die Ausführungen Höcks über das Linnésche System nur unterschreiben kann, so glaube ich doch, daß der Verfasser zu schwarz sieht. Der von ihm ja auch gebilligte Hinweis auf Linnés System, d. h. eine in aller Kürze zu erledigende Erwähnung desselben, dürfte meines Erachtens nicht nur genügen, sondern auch mit unseren Lehrplänen und Lehraufgaben von 1901 vollständig im Einklang stehen. Der Lehrer der Botanik am Gymnasium hat sich nur mit dem natürlichen System zu beschäftigen, denn sowohl das allgemeine Lehrziel wie auch die Lehraufgaben für IV. und U III. erwähnen nichts vom Linnéschen System. An der ersten Stelle heißt es: „Kenntnis der wichtigeren Familien des natürlichen Systems", an den beiden anderen: „Übersicht über das natürliche System der Blütenpflanzen" bzw. „Übersicht über das gesamte natürliche System".

In dem allgemeinen Lehrziel für Realgymnasium und Oberrealschule heißt es sofort an erster Stelle: „Kenntnis des natürlichen Systems"; des Linnéschen Systems geschieht keine Erwähnung.

In den Lehraufgaben für IV. dagegen steht: „Hinweis auf das Linnésche System. Erste Übungen im Bestimmen." Diese Zusammenstellung des Linnéschen Systems mit den Übungen im Bestimmen scheint Höck das Gefährliche. Wer zwingt denn aber den Lehrer, diese Übungen im Bestimmen nach dem Linnéschen System ausführen zu lassen? Die Lehrpläne doch sicher nicht, denn die Lehraufgaben für U III. verlangen: „Übersicht über das natürliche System. Übungen im Bestimmen." Also dieselbe Zusammenstellung! Eine solche Inkonsequenz darf man den Verfassern der Lehrpläne wohl kaum zur Last legen, daß sie für Quarta Bestimmungsübungen nach dem Linnéschen, für Untertertia aber nach dem natürlichen System verlangten.

In den „methodischen Bemerkungen“ heißt es: „Übungen im Bestimmen ... können auch an der Hand des Linnéschen Systems vorgenommen werden.“ Also auch hier kein Zwang!

Kurz, der Passus: „Hinweis auf das Linnésche System“ dürfte ganz ungefährlich sein; denn es ist doch wohl jeder Lehrer berechtigt, den Übungen im Bestimmen das System zugrunde zu legen, von dem die Lehrpläne eine „Kenntnis“ bzw. „Übersicht“ verlangen, und nicht das, für welches nur ein „Hinweis“ — und zwar nur in einer Klasse — gefordert wird.

Diesen kurzen Hinweis auf das Linnésche System im Zusammenhang mit der Erwähnung der Verdienste Linnés überhaupt wird wohl jeder botanische Unterricht, auch der des Gymnasiums, für den er ja nicht gefordert wird, doch irgend einmal sicher bringen müssen.

III. Sprechsaal.

Freiheit des Willens und Handelns beim Kinde.

Von **Otto Frömmel** in Berlin.

Mit der Zusammenstellung von Aussprüchen bekannter Pädagogen über Erziehung der Jugend beschäftigt, werde ich dabei von neuem an eine Erzählung erinnert, die ich vor ein paar Jahren gelesen und die sich seitdem unauslöschlich meinem Gedächtnis eingeprägt hat. Es war E. von Wildenbruchs „Neid“. In dieser Erzählung hat der Verfasser in wahrhaft ergreifender Weise das Seelenleben eines Kindes geschildert. Es ist eine Kindergeschichte, geschrieben für Eltern, geschrieben, fast möchte ich sagen, in erzieherischer Absicht. Viele Betrachtungen ließen sich anschließen, die folgenden gebe ich hier wieder; mögen sie eindringlich wirken auf die, deren Händen das Wohl unserer Kinder anvertraut ist, auf Eltern und Erzieher.

Fast identisch mit dem in der Erzählung geschilderten Fall ist das Seelenleben eines Kindes, das mir bekannt geworden ist; nur hatte hier die Gewalt des Vaters die brüderliche Liebe in dem Herzen des Knaben noch nicht erlöschen können: er war frei geblieben von dem „Neid“, von der Habsucht, seinen Geschwistern und Kameraden das Gute nicht zu gönnen. So weit hatte ihn die verkehrte Art des Vaters noch nicht zu bringen vermocht; auch konnten die herben Reden und Maßregeln ihm die Ehrfurcht nicht rauben und die Liebe, die er zu seinem Vater schon durch göttliches Gebot hegen mußte.

Man hüte sich stets, durch Härte auf Kinder einwirken zu wollen; verkehrt ist diese Art der Erziehung. Fast immer wird man mit Strenge nur Furcht in dem Kinde erregen, und aus dieser entwickelt sich dann die Scheu, den Eltern überhaupt in kindlicher Liebe und Einfachheit zu nahen; es wird wohl stets der Fall eintreten, daß solche Kinder erst schüchtern und dann gänzlich verschlossen in sich die Welt nach ihren eigenen Gedanken ausmalen, und das Herz eines solchen Kindes wird schon vergiftet in dem Augenblicke, da es durch äußere Strenge und Willkür, die sich in Strafen

oder anderen Maßregeln äußern möge, Bitterkeit in sich aufnimmt. Anfangs noch vertrauend auf eine Änderung in kommender Zeit, wird das Kind bald wähnen, daß es immer nur Unbill erfahren soll, und jede Strafe erscheint ihm als neue vermeintliche Peinigung durch die Oberen.

Wird das Kind älter und nimmt demnach auch an Verstandeskraft zu, so wird es doch nie ganz einsehen, daß alles, was ihm vorher geschehen, auch zu Recht getan worden war. So reift der Knabe heran. Offenheit schwindet dann noch mehr; verbittert, verliert er in späteren Jahren als Mann das Zutrauen zu seinen Mitmenschen gänzlich; er findet keine Freude an der Arbeit und somit auch keine Befriedigung in seiner Tätigkeit. Dem Kinde gönne man eine fröhliche Jugend, und man nehme ihm nicht den Glauben an eine glückliche Zukunft; lieber ein ausgelassenes Kind als ein verstocktes! Dem Jüngling zerreiße man nicht die Pläne und beraube ihn so der Hoffnung, seine Wünsche sich auch erfüllen zu sehen; man gehe auf seine Absichten ein und suche ihn in seinem Vorhaben zu unterstützen; so wird er mit der Eltern Hilfe ernst wägen, ehe er einen geplanten Entschluß zur Ausführung bringt. Als reifer Mann denkt er dann gern zurück an seine Jugendzeit, an Eltern und Erzieher, an alle, die ihm Freundliches erwiesen; ein Kind bewahrt dies alles besser in seinem Gedächtnis.

Fälle sind mir bekannt, da das Kind verbittert wurde durch allzu große Strenge des Vaters; hatte es einmal ein Unrecht begangen, so wurde es hierfür gestraft mit aller Härte. Durch derartig falsch angebrachte Strenge erzieht man aber die Kinder nur zu Lügnern; das Kind wird endlich sogar ein Unrecht, das es gar nicht selbst begangen hat, zugeben, da es weiß, in diesem Falle keine oder nur geringe Strafe erleiden zu müssen. Es wird vielleicht sogar Lügen ersinnen, um die begangenen Unarten und kleinen Vergehen zu entschuldigen oder um sie überhaupt als gar kein Unrecht erscheinen zu lassen. Solchen Menschen sollen dann späterhin ihre Mitbürger Vertrauen entgegenbringen, und sie sind doch selbst berufen, einstmals wiederum Kinder zu erziehen.

Der schönste Beruf ist der eines Lehrers; er muß aber auch ausgeübt werden mit der Liebe Gottes; eine alles erduldende Liebe muß der besitzen, der es sich zur Aufgabe stellt, Menschen bilden zu wollen. Das Gemüt des Kindes ist ein Lächeln, ein klarer Bronnen, aus dem noch lauteres Gold unverfälschten Kindersinnes geschöpft wird, aus dem man, wie ein Bergmann, das Edelmetall der goldenen Kindesliebe und Kindestreue hervorzieht, um es dann zu bilden, daß es feste Form empfängt. Darum lasse man den Kindern die Freiheit, die Freiheit im Willen und im Handeln, während sie noch jung sind; erhaltet ihnen recht lange ihre Kindheit! Mit den Jahren fortschreitend, werden sie viel leichteren Herzens und mit viel größerem Mut an die Erfüllung ihrer Aufgaben herantreten.

Erhellt also den Kindern die Jugendzeit durch Freundlichkeit und Eingehen auf ihre Pläne, so werdet ihr ein dankbares Geschlecht heranziehen, und das Kind wird im Alter euch lohnen, was ihr an ihm in der Jugend getan habt.

IV. Programmschau.

Charlottenburg, Städtisches Realgymnasium. Vgl. Pädag. Archiv h. a. S. 468. Nachträglich ist uns noch der Katalog der von Herrn Prof. Dr. Richard Sachse verwalteten Schülerbibliothek zugegangen, welche 2700 Bände umfaßt und nach Stufen und Wissenschaften geordnet ist. Für die Unterklassen ist die Einteilung diese: 1. Sagen, Geschichte und biographische Erzählungen; 2. Geographische und naturgeschichtliche Bilder; 3. Märchen, Fabeln, Erzählungen; das belehrende und das unterhaltende Element halten sich die Wage. In den Mittelklassen tritt das letztere mehr zurück, während neben der Geschichte usw. namentlich Länder- und Völkerkunde, Reisebeschreibungen, Wanderbücher, Naturwissenschaft, Dichterwerke, Spiele und Beschäftigungsarbeiten betont werden, wofür sich für U II. auch Kunstgeschichte, Altertumskunde, Heer und Marine, Gesundheit, Sport und Berufswahl gesellen. Für O II. und I. werden diese Rubriken vertieft und nicht bloß die deutsche, sondern auch die fremdsprachliche Literatur berücksichtigt; das eigentlich unterhaltliche Element tritt zurück. Was die Auswahl der belletristischen Lektüre betrifft, so hat sich die Bibliotheksverwaltung völlig auf den von den Herren Ellendt und Wolgast vertretenen Standpunkt gestellt, was lebhaft zu bedauern ist. Die alten Jugendfreunde wie Hoffmann und Nieritz sind ebenso ausgeschlossen wie die hervorragendsten Jugendschriftsteller unserer Tage, und Karl May erst recht. Daß Herr Wolgast und sein Hamburger Anhang fast mit beiden Füßen auf sozialdemokratischem Boden stehen, scheint leider noch wenig bekannt zu sein; oder es imponiert vielleicht der Ton der Unfehlbarkeit, mit dem die Herren der „Prüfungsausschüsse" auftreten. Daß Johanna Spyri nicht auch auf den Index gesetzt ist, muß von Herrn Wolgast ein Versehen sein.

V. Besprechungen[1].

327. Repetitorium der deutschen Geschichte: **Neuzeit.** Berlin, 1906. Alexander Duncker.

Bei dem Mangel an Repetitorien, die den Studenten zum Examen dienlich sein können, ist jede Neuerscheinung auf diesem Gebiete freudig zu begrüßen. Die Notwendigkeit, für die Geschichte ähnliches zu schaffen, wie es für andere Disziplinen seit langem existiert, wird mehr und mehr anerkannt; Iwan Müllers klassisches Handbuch wirkt hier vorbildlich. Welchen Nutzen kleinere Kompendien stiften, habe ich bei der Verwertung von Gaede-Brinkmanns: Repetitorium für die deutsche Geschichte im Mittelalter praktisch erproben können. Auch von befreundeter Seite aus ist meine günstige Ansicht über dies Werkchen bestätigt worden. Der vorliegende Band gibt sich (ein Verfasser ist nicht genannt) als Fortsetzung des eben erwähnten Gaede-Brinkmann. Ich denke, er wird als eine Art Auszug aus Gebhardts größerem Handbuch, Bd. II, gute Dienste beim Repetieren tun. Noch einiges zur Beurteilung des einzelnen: Könnte nicht im ersten Teile die Beeinflussung der Reformation durch die Politik Karls V. noch schärfer hervorgehoben werden? Auch für die Zeit Friedrichs des Großen wäre es angebracht, mehr den Umschwung der politischen Lage, also die Bündnisse und Konventionen, zu betonen als die allen Historikern bekannten Kriegstatsachen. Etwas dürftig erscheint mir auch im letzten Teile die Darstellung des rein Politischen. Hier erhebt sich die Behandlung doch nicht sehr über die Tabelle von Plötz. — Napoleon und Bismarck 1866, Bismarck und Italien, Veranlassung des Krieges von 1870, Emser Depesche — das alles muß viel stärker hervortreten und gründlicher behandelt werden. Anerkennenswert sind die Anhänge, besonders der über brandenburg-preußische Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte. Durch Einfügung eigener Notizen kann das Buch für jeden Studierenden ein bequemes Mittel zur Repetition werden.

Berlin-Potsdam. Dr. **Hans Kania.**

---

[1]) Rücksendung unverlangter Neuigkeiten findet nicht statt. Die Red.

328. Ziehen, Dr. Julius. **Quellenbuch zur deutschen Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart.** Leipzig. Ehlermann.

Schilling hat neuerdings gelegentlich der Herausgabe seines größeren Quellenbuches zur neueren Geschichte in einem besonderen Hefte sich mit der Frage quellenmäßigen Geschichtsunterrichtes auseinandergesetzt. Er kommt zu folgendem Ergebnis: die Quellen sind nicht nur als Mittel der Belebung des Unterrichtes heranzuziehen, sondern die Schüler sollen wichtige Ergebnisse geschichtlicher Entwickelung selbst erarbeiten. Bedenken gegen diese Anschauung, die durchaus richtig ist, lassen sich leicht auffinden. Vor allem: kann man von einem Schüler die Anschaffung eines größeren Quellenbuches neben dem Geschichts- oder kulturhistorischen Atlas noch verlangen? Ist die nötige Zeit bei dem gewaltigen Prima-Pensum: „Augustus bis etwa 1890" vorhanden? Teilweise lassen sich diese Schwierigkeiten durch Ziehens Büchlein lösen. Allerdings müßte man seine Benutzung vor allem beim Pensum der Untersekunda in der deutschen Geschichte fruchtbar zu machen suchen. Hier dürfte die nötige Zeit vorhanden sein. Vielleicht findet man auch in einem langen Wintersemester in der Prima den Zugang zu dieser trefflichen Auswahl. Ich greife beliebig einige Überschriften zur Charakteristik heraus: Das preußische Gesetz über die allgemeine Wehrpflicht (3. September 1814). Die heilige Allianz 1815. Auszug aus den Karlsbader Beschlüssen. Rede König Friedrich Wilhelms IV. (15. Oktober 1840). Eröffnungsrede zum Vereinigten Landtag. Äußerungen Josefs von Radowitz über 1848. Briefe des Prinzen Wilhelm, des Königs, Bismarcks, Moltkes, Armeebefehle, Erlasse des alten Kaisers an den Reichstag. Auch persönliche Aufzeichnungen Wilhelms I. fehlen nicht, ebensowenig: die Proklamation von Versailles, die große Botschaft von 1881, die Rede Bismarcks über die Kolonien 1885, die Februar-Rede zur Militärvorlage 1888. Alles das eine Fülle von Stoff, aber glücklich geordnet, maßvoll beschränkt zu dem billigen Preise von 1,50 Mk. Das kleine Werk kann bei geschickter Benutzung das Interesse an deutscher Geschichte, die Begeisterung für vaterländisches Wesen aufs nachdrücklichste wecken!

Berlin-Potsdam. Dr. **Hans Kania.**

329. Lessing. **Minna von Barnhelm** mit Einleitung und Anmerkungen von Gymnasialdirektor Dr. Zehme. Die Meisterwerke der deutschen Bühne, herausgegeben von Prof. Dr. Georg Witkowski. 43. Leipzig, Max Hesses Verlag. Preis 30 Pfg.

Der Text ist vollständig und gut. Die Einleitung bietet: Entstehung, die Handlung des Stückes, der historische Wert, die Handlung, die Charaktere, die Form, Bühnengeschichte, Literatur, Anmerkungen, d. i. Erklärung von 66 schwierigeren Worten in der Buchstabenfolge und mit Angabe der Seiten- und Zeilenzahl und endlich eine Übersetzung der französischen Stellen im Stücke. Die Ausgabe ist vortrefflich und auch für Schulzwecke sehr warm zu empfehlen.

Marburg a. d. Lahn. **K. Knabe.**

330. Wolbrandt, C. **Die Strömung.** Ornamentale Studien. Leipzig, 1905. B. G. Teubner.

Vorbilder, die aus der Natur entnommen sind: Pflanzen, Blüten, Stengel, Schmetterlinge, Federn, Muscheln, Steine usw., umgeformt, um für die Entwerfung von Ornamenten brauchbar zu werden. Diese Ornamente sollen Anfängern in die Hand gegeben werden, und diese sollen auf Grund des in jeder einzelnen Vorlage sich ausprägenden Gesamtcharakters die Ornamente verändern, umformen, ihnen je nach Fähigkeit einen völlig neuen Charakter geben. Wie das bei einzelnen Vorlagen mit Leichtigkeit geschehen kann, ist in der Einleitung angegeben. Die dabei in Betracht kommenden Farben sind frei zu wählen. Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß durch derartige Übungen der Schüler — gedacht ist an Knabenzeichenschüler, sowie an Unterstufen gewerblicher Schulen — früh darauf hingelenkt wird, ein Motiv in einer gewissen geistigen Selbständigkeit zu verwerten, es gegebenen Verhältnissen anzupassen, und das soll ja eben der Zweck des 81 Ornamente fassenden Werkes „neuester Strömung" sein.

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

331. Gansberg, Fr. und Eildermann, W. **Unsere Jungs.** Geschichten aus der Stadt Bremen. Leipzig, 1906. B. G. Teubner. 190 S. 1,50 Mk.

Ein Versuch, der Jugend ihre Welt lieb zu machen aus dem Verständnis derselben heraus. Diese Welt zu verstehen, muß man die Kinderseele in ihren innersten Regungen zu belauschen wissen. Daß die schwierige Aufgabe (Vorbedingung für ein Buch, wie das vorliegende) gelungen, dafür liefern die vielen kleinen echt kindlichen Geschichtchen mit ihrer bunten Kleinmalerei den besten Beweis. Nebenbei sind sie alle: der kleine Weihnachtsmann, der neue Anzug, die Geschichte des kleinen Bleisoldaten, die Gummipuppe, die Reise des kleinen Samenkörnchens, der Tannenbaum usw., in ihrer einfach kindlichen Darstellung ein wichtiger Schritt zur Lösung der schwierigsten aller Probleme, des Erziehungsproblems. Und das alles hübsch und drollig illustriert, in der Tat ein prächtiges Buch für „unsere Jungs", aus dem aber auch der Erwachsene mancherlei lernen kann.

Kleinigkeiten: Zeitungsdeutsch trotzdem = obwohl (S. 7) ist selbst hier nicht am Platze, ja gerade hier am wenigsten, S. 84 Zeile 8 v. u. Komma, und ob so spezifisch mundartliche Dinge wie „sie durfte noch keine schöne" (nämlich kriegen S. 82) allgemein von der Kinderwelt verstanden werden, ist mir zweifelhaft. Vielleicht nehmen die Verfasser Veranlassung, ihr Buch gerade auf diesen letzten Punkt hin noch einmal anzusehen. Es soll doch für die Kinderwelt überhaupt, und nicht lediglich für die Bremens bestimmt sein.

Halle a. d. Saale. Dr. **Söhns.**

332. Kraepelin, K. **Naturstudien im Hause.** III. Aufl. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. 181 S. 3,20 Mk.

Der Jugend ein alter Bekannter. Wer hätte das Buch nicht mindestens einmal aus der Schulbibliothek entlehnt, wohl gar sich zu Weihnachten schenken lassen! Es wird immer anregend bleiben und wirken in seiner munteren, hier und da humoristischen Gesprächsform, sei es, daß der gelehrte Vater den wißbegierigen Söhnen gegenüber über den Kreislauf des Wassers, über Beschaffenheit und Nutzen der Spinnen, über die Gewinnung des Salzes, über Bernstein, über Meerschaum (der freilich etwas kurz weggekommen ist), über Kröten, Fliegen oder sonstige allgemein interessierende Dinge aus der umgebenden Natur redet. Dazu der hübsche Bilderschmuck von der Meisterhand Schwindrazheims — kurz ein Buch, bei dessen Durchlesung man sich nicht wundert, wenn es gleich bei seiner ersten Auflage den Weg zum Herzen der Jugend gefunden.

Aufgefallen ist mir immer, daß der Vater S. 8 eigentlich gar nicht auf die Frage: wie sind die Gletscher dahin gekommen? antwortet, sondern auf eine, die lauten würde: wie sind sie entstanden? Übrigens gibt es trotz Kraepelin einen natürlichen Widerwillen (S. 16), der uns nicht erst in der Kinderstube eingeimpft ist, sei es auch nur der, welchen uns starke äußere Häßlichkeit (Kröte, Spinne) einflößt. Ästhetisch Abstoßendes kann nicht anders wirken. So auch die Geschichte von Mädler (S. 16). Sie mag ja hierher gehören — das dick mit Spinnen belegte Butterbrot, in das der Knabe sich allmählich gewöhnt, gezwungen hat hineinzubeißen, ist und bleibt ästhetisch widerlich. — Daß endlich der Knabe nicht recht an das Wort des Vaters glaubt (S. 87), nach welchem man bei zugehaltener Nase nicht unterscheiden könne, ob man einen Apfel oder eine Zwiebel verspeise, erscheint mir ebenso natürlich, wie die väterliche Behauptung etwas — unglaubhaft.

Halle a. d. S. Dr. **Söhns.**

333. Elßner, Karl. **Skizzenhefte für Anfänger.** II. 32 S. 32 Tafeln, Beispiele. Neubearbeitete Auflage (9. und 10. Tausend). Dresden, 1906. A. Müller, Fröbelhaus.

Veraltetes der früheren Auflagen ist durch Besseres ersetzt, so daß das in Gemeinschaft mit Herrn Prof. F. O. Thieme herausgegebene und von Karl Elßner-Dresden-Plauen bearbeitete, an vielen Unterrichtsanstalten eingeführte Werk auf der Höhe der Zeit steht. Die beigegebenen Schülerarbeiten (Illustrationen) können Künstlerzeichnungen keineswegs ersetzen, aber weitere Anregung geben.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

334. Rein, Prof. Dr. W. **Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik.** Zweite Auflage. 3. Band. Erste Hälfte: Französischer Unterricht — Geschichtsunterricht. Zweite Hälfte: Geschichtsunterricht auf höheren Schulen — Handelshochschulen. Langensalza, 1905. Hermann Beyer u. Söhne (Beyer u. Mann).

Beginnend mit dem Rubrum „Französischer Unterricht" (geschichtlicher Abriß) enthält der nunmehr erschienene dritte Band von Prof. Dr. W. Reins „Enzyklopädie der Pädagogik" auf 967 Seiten manchen beachtenswerten Artikel über theoretische und praktische Fragen pädagogischer Natur für Lehrer an höheren, mittleren und Volksschulen. Dr. L. Baetgens „Französischer Unterricht" und Dr. A. Pinloches Ausführungen über „Französisches Schulwesen" werden vieler Fachmänner Beifall finden. Aus A. Bliedners Referat „Fremdwörter" heben wir den Satz hervor: „Die liebende Versenkung in jene Meister (Uhland, Schiller, Goethe usw.) des deutschen Wortes schützt am besten vor der Ausländerei." Dr. P. Hübler beleuchtet in klarer Weise „Friedrich den Großen als Pädagogen". „Frühreif" von G. Siegert hätten wir gern ausführlicher. R. Seyfert verbreitet sich eingehend über „mündlichen Gedankenausdruck in der Volksschule" (Begriff. Notwendigkeit seiner Pflege. Umfang des Gebietes und Ziel. Theoretische Vorarbeiten. Praxis. Der eigentliche Sprachunterricht und sein Einfluß auf den mündlichen Gedankenausdruck.) und jeder Leser erkennt an diesen Darbietungen die Geschicklichkeit des bekannten Methodikers. „Die Geometrie in höheren Lehranstalten" behandelt Dr. Hans Keferstein auf 23 Druckseiten (Lexikonformat). O. Janke erörtert die „Hygiene des Gesanges", und P. Zillig verbreitet sich über den „Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule". Viele Leser des „Pädag. Archivs" wird Dr. F. Neubauers Aufsatz „Geschichtsunterricht auf höheren Schulen" durch die Gründlichkeit (40 S.) interessieren. Von den Artikeln der zweiten Hälfte des dritten Bandes heben wir als besonders wichtig hervor: „Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule" (O. Pache), „Gewerbeschulen, besonders höher organisierte" (Dr. G. Holzmüller), „Gewerbliche Fortbildungsschulen" (R. Bauer), „Gewissen und Gewissensbildung" (Dr. Wohlrabe), „Gymnasiallehrer"-Begriffsbestimmung. Vorbereitung für den Beruf. Übersicht über den Gymnasiallehrerstand, Licht- und Schattenseiten des „Gymnasiallehrer"-Berufs (K. Knabe, Marburg a. d. L.), „Gymnasialpädagogik" (37 S.) von Dr. O. Weißenfels, „Gymnasialseminar" (Dr. Gustav Richter), „Handarbeitsunterricht der Knaben" (Dr. O. W. Beyer und Dr. Pabst) und „Handelshochschulen" (Dr. Raydt), ohne damit die übrigen Arbeiten etwa als minderwertig bezeichnen zu wollen. So eingehend wir den vorliegenden dritten Band der „Enzyklopädie der Pädagogik" von Prof. Rein prüften, überall trat uns die Gründlichkeit und Sachlichkeit der Referenten entgegen, die nie den Standpunkt des Fachgelehrten bzw. des erfahrenen Schulmannes verlassen. Deshalb und weil auch die zweite Auflage bandweise erscheint (Halbband 8 Mk.), kann auch der minderbesoldete Lehrer das von der Kritik als die bedeutendste pädagogische Erscheinung der Gegenwart bezeichnete Werk erwerben. Jede amtliche Lehrerbibliothek sollte Reins Enzyklopädie der Pädagogik als Quelle reichhaltigster Belehrung und zuverlässigster Orientierung enthalten.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

335. Schaal, Johannes. **Als ich noch zur Schule ging.** 155 S. Hamm in Westfalen, 1906. Breer u. Thiemann. 1,60 Mk.

Rektor Schaal will die Sonnenseite des Schullebens darstellen; er versetzt uns in das Leben und Treiben der Volksschule. Fast durchweg ist der Erzählton festgehalten. Lehrhaftes ist nur selten eingefügt. Das Ganze durchweht sittlich-religiöser Ernst, dem auch da noch ein Plätzchen eingeräumt wurde, wo kindlicher Frohsinn und jugendlicher Frohsinn sich nach Herzenslust entfalten. Die vaterländischen Tugenden der Treue, des Familiensinnes, der Tapferkeit und Königsliebe sind in markanten Zügen in das Leben der handelnden Personen eingewoben. Der Verfasser denkt sich die Verwertung des Werkchens in der Schule so, daß die einzelnen Teile an passender Stelle im Unterricht vorgelesen werden oder daß darauf hingewiesen wird, wenn die Schüler den Inhalt kennen. Wir empfehlen das Büchlein zur Anschaffung für Schülerbibliotheken, verhehlen aber nicht, daß die Erzählung „Katzentrost und Speckzähnchen" und die Episode vom Sausewind uns zu moralisierend erscheinen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

336. Machule, Dr. Paul, Oberlehrer am Kgl. Gymnasium zu Ratibor. **Zur preußischen Schulverfassung.** 74 S. Breslau, 1905. Priebatsch.

Unser Büchermarkt wird durch die Hochflut schreibseliger Bücherfabrikanten so überflutet, daß jede Neuerscheinung beargwöhnt wird. Dr. Machules Schrift verdient diese Bedenken durchaus nicht; sie enthält vielmehr eine solche Fülle beherzigenswerter Gedanken, daß jeder Lehrer — gleichviel ob er an Gymnasien usw. oder an Volksschulen unterrichtet — diese Broschüre lesen sollte, denn er wird den sachlichen, zielbewußten Ausführungen manche Anregung verdanken. Dr. Machule bedauert, daß unserer Zeit die Leitsterne großer und klarer Ideen, die Männer, die uns mit großem Sinn und starkem Willen begeistert und begeisternd voranschreiten, fehlen, und betont: „an innerer Kraft müssen wir ersetzen, was uns an materieller vielleicht noch gebricht". Wer könnte Dr. Machules Behauptung widersprechen: „Grundbedingung wirtschaftlichen Gedeihens und Siegens ist die Bildung des Volkes in allen seinen Schichten". Aus dem Herzen gesprochen ist auch das Wort: „Die Volksschule hat in den drei letzten Jahrzehnten erfreuliche, wenn auch nicht genügende, Förderung erfahren. Die allgemeine und gewerbliche Bildung des Mittelstandes dagegen ist aufs ärgste vernachlässigt worden." Die Arbeiterschaft mache man geistig fähig, die sozialdemokratischen Irrlehren zu erkennen und aus eigener Kraft und aus der eigenen Mitte heraus zu überwinden. Wahr ist es ferner: „Die Volksschule hat in den letzten Jahrzehnten die Volksbildung in erfreulichster Weise gefördert; aber über das Fundament hat sie trotz der angestrengten Arbeit ihrer Lehrer bisher nicht hinauskommen können..."

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

337. Oppermann, Edw. **Einführung in die Kartenwerke der Königl. Preußischen Landesaufnahme.** 86 S. Hannover, 1906. C. Meyer (G. Prior). In Ganzleinen geb. 1 Mk.

Für die Zwecke der Schule und für breitere Kreise des Volkes — nicht für Fachleute hat Oppermann sein Werk geschrieben, um in die Kartenwerke der Königl. Preußischen Landesaufnahme und in das Verständnis ihrer Karten einzuführen. Praktische Winke für die Benutzung der Karten bei Wanderungen und ihre Verwertung beim Unterrichte, sowie fünf Kartenbeilagen (Zeichenerklärung der Meßtischblätter und der deutschen Reichskarte), Ausschnitte aus beiden Karten und das Übersichtsblatt der deutschen Reichskarte werden jedem zusagen. Das ganze interessante Büchlein stellt sich in den Dienst der Schule, besonders aber die Kapitel „Das Meßtischblatt als Grundlage zur Heimatskarte" und „Herstellung des Reliefs eines heimatlichen Berges".

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

338. Grothmann, H. **Das Zeichnen an den allgemein bildenden Schulen mit besonderer Berücksichtigung der preußischen Lehrplanbestimmungen.** Zweite verbesserte Auflage. Berlin, 1906. Ferd. Ashelm.

Kein „Rezeptbuch" gibt uns Grothmann mit dem vorliegenden Werke, sondern die Lehrbeispiele zeigen nur dasjenige, was sich nicht anders als durch Beispiele unzweideutig mitteilen läßt; im übrigen sind diese so individuell und persönlich gehalten, daß sie gar nicht sklavisch nachgeahmt werden können. Wenn wir bedenken, daß H. Grothmann (Zeichenlehrer an der Oberrealschule in Groß-Lichterfelde) Redakteur der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer ist, also im Mittelpunkte des Gedankenaustausches über den Zeichenunterricht steht, und daß das Buch nach Jahresfrist vergriffen war, nimmt es uns nicht Wunder, daß die gesamte pädagogische Presse das Werk günstig beurteilt. Die Brauchbarkeit des Grothmannschen Buches leuchtet beim Studium der 158 Textseiten mit 131 textlichen Abbildungen und 17 faksimilierten farbigen Tafeln ein. Broschiert erscheint das Werk nicht mehr; es wird nur gebunden zum Preise von 6,50 Mk. abgegeben. Es ist zu erwarten, daß dieses bedeutsame Zeichenwerk — dessen erste Auflage sich der Sympathien so vieler Fachleute in hohem Grade erfreute — auch in seiner zweiten Auflage weite Verbreitung findet. Endlich sei bemerkt, daß die zweite Auflage wenige Textveränderungen aufzeigt.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

339. Weber, Ernst und Leo. **Zur Erinnerung an Hugo Weber.** 326 S. Weimar, 1906. Hermann Böhlaus Nachfolger. 8 Mk.

Auf Anregung des Herrn Geheimrats Prof. Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf übergaben Dr. Ernst Weber und Dr. Leo Weber die zunächst für Verwandte und Freunde bestimmten Mitteilungen aus dem Leben ihres verstorbenen Vaters, Reden und Aufsätze des Verblichenen usw. der Öffentlichkeit und gewiß wird dieses für alle Freunde des Gymnasiums bestimmte Buch viele Liebhaber finden. Der große Mann, dessen Leben und Werk hier von seinen Söhnen pietätvoll dargestellt wird, war einer der tapfersten und erfahrensten Kämpfer für das Gymnasium. Wie kaum ein anderer war er zur Mitwirkung an den Schulreformen berufen, denn er war Gelehrter und Schulmann zugleich. In der Zeit des alten Gymnasiums gebildet, dann als Lehrer und später als Direktor tätig, besaß er Neigung und Tatkraft zu berechtigten Reformen. Wir halten darum dafür: das genannte Buch erweckt nicht bloß historisches Interesse als Beitrag zur Gelehrtengeschichte des 19. Jahrhunderts, sondern darf auch die Beachtung aller beanspruchen, denen die Antike als Grundlage moderner Kultur und Muster der Humanität gilt und denen die Erhaltung des Gymnasiums als eine Pflanzstätte dieser modernen und humanen Bildung am Herzen liegt. Ein als Photogravüre ausgeführtes Bild Hugo Webers wird seine Freunde erfreuen. Der Preis könnte dem Interessenten zunächst hoch vorkommen; er ist es aber tatsächlich im Hinblick auf das Gebotene nicht. Jede Gymnasiallehrerbibliothek sollte das Werk „Zur Erinnerung an Hugo Weber" beschaffen.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

340. Müller und Völker. **Naturlehre.** 99 S. Gießen, 1906. Emil Roth. Einzelpreis 50 Pf.

Schon von früher her ist uns dieses Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler in guter Erinnerung; wir konstatieren daher heute nur das Erscheinen der mit 126 Illustrationen ausgestatteten dritten Auflage.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

341. Weniger, Ludwig. **Ratschläge auf den Lebensweg.** 291 S. Berlin, 1906. Weidmannsche Buchhandlung. 5 Mk.

Deutschen Jünglingen erteilte der genannte Direktor des Wilhelm-Ernst-Gymnasiums in Weimar bei der öffentlichen Feier der Entlassung der Abiturienten zusammenfassend und ausblickend Ratschläge auf den Lebensweg. Was Ludwig Weniger durch ein Vierteljahrhundert aus eigener Lebenserfahrung, stillem Nachsinnen und von fremder Weisheit den Scheidenden mitteilte, gibt er jetzt gesammelt heraus. Seine Reden werden früheren Schülern ein willkommenes Andenken sein, aber auch seinen Herren Kollegen gern gesehene Fingerzeige geben. Die Hauptgedanken der tiefempfundenen Ratschläge drehen sich um drei Sterne des Lebens des Verfassers: Evangelium, Vaterland, Hellenismus, und werden viele tatsächlich erbauen, die kräftige Kost lieben. Das Buch ist ein kostbares Vermächtnis eines erfahrenen Schulmannes und wird viel Segen stiften.

Sangerhausen. **H. Gelbke.**

342. Macaulay. **The English Revolution.** Herausgegeben von A. Greeff. Geschichtliche Einleitung, 120 S. Text, 25 S. Anmerkungen. Wien-Leipzig, 1905. Tempsky-Freytag.

Ein in sich abgeschlossener und wohl abgewogener Auszug aus der History of England, Chapt. VII—X, also die Darstellung der englischen Revolution von 1688—89, die sich, wegen der vielen Ausblicke nach vorwärts und rückwärts, besonders zur Primanerlektüre eignet. — Auch die Anmerkungen sind, trotzdem sie ja immer noch 25 Seiten umfassen, kurz und klar gegeben. — Zur Lektüre in unseren Primen durchaus empfohlen.

Berlin. **Eule.**

343. Klapperich. **Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit.** Herausgegeben für Schule und Haus. Rotkaliko englisch, dunkelblau französisch. Ausgabe A: Einleitung und Anmerkungen in deutscher, Ausgabe B: in der betreffenden Fremdsprache. 8°. Glogau. Carl Flemming.

Durchschnittlich etwas teurer als Renger, aber frisch aus dem Schatz der fremden Literatur herausgegriffen. Die Anmerkungen freilich (die Crux aller Schulausgaben) sind viel knapper in Ausdruck und Raum zu fassen, in den englischen Ausgaben noch mehr als in den französischen. Diese Verschwendung muß der Junge unnütz mitbezahlen!

I. Englisch.

a) Band 18. **London Old and New** (History-Monuments-Trade-Government) mit 11 Abbildungen und einem Plan von London. Ausgewählt und erläutert von Klapperich. 94 S. Text, 18 S. Anmerkungen. 1902.

In 27 Kapiteln London von der ältesten Zeit bis heute, in klarer und interessanter Auswahl. Als Lektüre zu empfehlen in Sekunda.

b) Band 26. Ausgabe A. **Historical Scenes and Sketches from the History of England by Macaulay.** Ausgewählt und erläutert von Klapperich. Mit zwei Kärtchen. 94 S. Text, 23 S. Anmerkungen. 1903.

Duke of Monmouth, William of Orange, Manners of the 17th Cent., Travelling in the 17th Cent. — Die Auswahl (in 14 Einzelteilen) ist außerordentlich interessant und gut gefaßt. Manches in Schulausgaben zum ersten Male gegeben. Für O. II. und U. I.

c) Band 31. Ausgabe A. **Round about England, Scotland, and Ireland.** Ausgewählt und erläutert von Klapperich. Mit 18 Abbildungen und 11 Haupt- und Nebenkarten. 1904.

104 Seiten Text aus beliebten englischen Lesebüchern, ab und zu in Briefform und mit eingestreuten Gedichten. Anfangs sehr langweilig, dann aber außerordentlich interessant und zur Lektüre in der O. II. wohl geeignet.

d) Band 33. Ausgabe B. (Edited with Explan. Notes by Klapperich.) **Parliament and Orators of Britain.** 3 Illustrationen, 99 S. Text, 3 S. Biographien, 18 S. Anmerkungen.

Die britische Verfassung mit einer Schilderung des Parlamentsgebäudes und der Eröffnungssitzung am 2. Februar 1904. Die (S. 32) folgenden Reden von Lord Chatham herunter bis Mr. Chamberlain liegen uns zum Teil schon etwas fern, gehören aber doch zum eisernen Bestand der Lektüre eines Realgymnasiums. Zur Lektüre in der I. geeignet, im ersten Teil auch für O. II.

II. Französisch. Die Anmerkungen sind knapper als in den englischen Ausgaben, aber immer noch zu genau.

a) Band 32. Ausgabe A. **Historiens du 19e siècle.** Ausgewählt und erklärt von Voigt. 85 S. Text. 1905.

Der Titel ist nicht ganz dem Inhalt entsprechend gewählt: ein Zeitraum von drei oder, wenn man will, von elf Jahren (von 1789 an) ist nach Auszügen aus vier Geschichtsschreibern gegeben, denen sich allerdings noch Guizot und Rambaud mit „Caractères généraux“ zugesellen. Was gegeben ist, scheint ja ganz gut, aber solche kaleidoskopartige Sachen werden wohl doch, gegenüber zusammenhängenden Schilderungen aus einem einzigen Schriftsteller, das Feld nicht behaupten, besonders auch nicht, wenn diese Lektüre eine Lektüre für die obersten Klassen sein will.

b) Band 34. Ausgabe A. **Histoire de France. Depuis les origines jusqu' à nos jours.** Extraits des meilleurs historiens français. Ausgewählt und erklärt von Hasberg. Mit 5 Abbildungen, mehreren Karten und Plänen, 104 S. Text, tableau chronologique, 23 S. Anmerkungen. 1905.

Es wird möglich sein, die ganze französische Geschichte in dem engen Raume von 100 Druckseiten zu geben, und noch dazu ganz interessant; ob es aber angebracht erscheint, sie aus vielen Schriftstellern in Mosaik mit allem Beiwerk zusammenzusetzen, ist eine Probe, die nur dazu führt, wichtige Jahrhunderte so trocken zusammenzudrängen, wie es in unserer Ausgabe mit dem 19. Jahrhundert geschehen ist. — Nur für Realschulen, denen es an Zeit mangelt, hat das Büchlein eine Berechtigung; aber hier müßte es, was der Herausgeber bescheidentlichst ablehnt, wirklich „einem Bedürfnis abhelfen“.

c) Band 36. Ausgabe A. **Gloires et Souvenirs d'un officier du Ier empire.** Extrait des Mémoires du général Baron de Marbot. Herausgegeben von Roeth. 55 S. Text. 15 S. Anmerkungen.

Persönliche Erlebnisse, die, auf historischem Hintergrunde, wunderbar frisch und plastisch erzählt sind und jedes Jungen Herz begeistern müssen. Leider wird das bei der Auswahl der Lektüre zu oft vergessen. — Für Sekunda sehr willkommen.

d) Band 38. Barreau, **Histoire de la Révolution française de 1789.** Bearbeitet von Glöde. 74 S. Text, 25 S. Anmerkungen. 1905.

1791—95 in drei großen Abschnitten: Assemblée Constituante, Assemblée Législative, Convention Nationale. — O. II oder I.

Berlin. **Eule.**

344. Bergemann, P. **Ethik als Kulturphilosophie.** gr. 8°. 639 S. Leipzig, 1904. Hofmann. Mk. 12.

Das vorliegende Buch soll gewissermaßen eine Ergänzung zur früher erschienenen „Kulturpädagogik" sein. Vom sittlichen Bewußtsein und von den Aufgaben, Quellen und Methoden einer wissenschaftlichen Ethik ausgehend, behandelt Bergemann die Fortschritte dieses Bewußtseins der Menschheit, indem er die ethischen Tatsachen in der vorgeschichtlichen und patriarchalischen Gesellschaft und die sittlichen Anschauungen von den alten Griechen an bis zur neuzeitlichen philosophischen Ethik im einzelnen betrachtet; besonders eingehend beschäftigt er sich mit der christlichen Lehre. Daran schließt sich die „Ethik als Kulturphilosophie" mit den grundlegenden sittlichen Anschauungen sowohl in den Motiven des Handelns und in dem soziologischen Fundament der Moral, als in der Verwirklichung des Sittlichen im praktischen Leben, wobei es sich um die sittliche Persönlichkeit in ihren Beziehungen zur Gesellschaft, um die Entwickelung des sittlichen Bewußtseins in Gemeinschaftsleben und durch Erziehung und schließlich um die sozialen Organismen als sittliche Gemeinschaften handelt.

Des Verfassers Arbeit zeugt von Gründlichkeit und Belesenheit, was vor allem bei der Verwertung geschichtlicher Tatsachen hervortritt. Hier bietet sie manche Anregung, und treffliche Durchführungen leitender Gedanken finden sich häufig. Auf dem Gebiet der philosophisch-ethischen Anschauungen folgt man ihm gern; nur wagt sich die Spekulation hier öfters ziemlich weit vor, und sein Standpunkt nähert sich einem gewissen Radikalismus, der nicht frei von Einseitigkeit ist, wie bei der Duell- und Frauenfrage. Daß die Ethik im wesentlichen einen sozialen Zweck hat, kann heute Geltung haben, doch geht sie darin nicht auf. Der Begriff des Guten ist im gleichen Rahmen zu eng gefaßt, und das Böse ist doch mehr als „Unvollkommenheit". Unter Beseitigung aller völkischen Besonderung und Überwindung materieller Interessen die gesamte Menschheit zu einer großen Kulturgesellschaft heranbilden zu wollen, wird trotz aller Spencerschen Ideen ebenso wie der sozialistische Staat oder der allgemeine Völkerfriede eine Utopie bleiben; am allerwenigsten aber läßt sich ein solches Moralsystem ohne religiöse Grundlage aufbauen, wobei man nicht an kirchlich-dogmatische Bindemittel sich zu halten braucht, obschon man trotz aller „ethischen" Gesellschaften, die noch lange nicht einmal eine einzige Volksgemeinschaft umfassen, niemals über die christlichen Grundwahrheiten hinauskommen wird.

Marggrabowa. **Ködderitz.**

345. Ziegler, Theob. **Schiller.** Mit dem Schillerbildnis Kügelgens. („Aus Natur- und Geisteswelt". 74. Bändchen.) 118 S. Leipzig, 1905. Teubner. Geb. 1,25 Mk.

Der bekannte philosophische Schriftsteller entwirft hier eine kurz gefaßte, aber treffliche Skizze von dem individuellen Werdegange, der erhabenen Größe und wahren Bedeutung des Dichters. Der Hauptwert ist dabei auf die Darlegung der gegenseitigen Beeinflussung von Schiller und seiner Zeit, auf den Wechsel der Anschauungen in der Entstehung und dem Zweck seiner Werke gelegt. Die Dramen sind unter zwei besonderen Gesichtspunkten, nämlich dem künstlerischen und dem stofflichen, betrachtet, und darin findet sich unter anderem der Nachweis, wie allmählich Goethes Einfluß die Kantische Richtung in dem Dichter verdrängt. In dieser Hinsicht sind die in der Trilogie „Wallenstein" gekennzeichneten Richtlinien geradezu meisterhaft gezogen. Ein schöner Schmuck des Buches ist das bekannte beigegebene Schillerbildnis.

Marggrabowa. **Ködderitz.**

346. Schmid, M., Prof. Dr. **Kunstgeschichte.** Nebst einem kurzen Abriß der Geschichte der Musik und Oper von Clarence Sherwood. gr. 8°. 850 S., 411 Abbildungen, 10 Tafeln in Farbendruck. 20 Liefer. zu je 0,30 Mk. Neudamm, 1905, Neumann. 1. Lieferung.

Ein Buch, welches zur Beschäftigung mit der Kunst anregen soll, will der Verfasser hier bieten. Was daher zunächst zum Verständnis der wesentlichen Begriffe in den einzelnen Arten der Künste notwendig erscheint, ist in knapper Form und übersichtlicher Anordnung zusammengefaßt und durch eine Reihe gut ausgeführter Illustrationen, auch farbiger, veranschaulicht. Die Einleitung handelt von der Theorie und Technik der bildenden Künste, unter denen der Architektur berechtigterweise besondere Beachtung geschenkt wird. Im I. Teil gelangt das Altertum, und hier zunächst die Kunst in Stein-, Bronze- und Eisenzeit zur Darstellung. Die vorliegende 1. Lieferung stellt ein Werk in Aussicht, das sehr niedrig im Preise ist und doch etwas Gediegenes verspricht.

Marggrabowa. **Ködderitz.**

347. Arndt, L. **Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes von der Reformation bis zur Gegenwart.** Erste Abteilung. gr. 8°. 536 S. Cöthen, 1904. Otto Schulze. Mk. 7.

Des Verfassers Buch ist eine Fortsetzung von Blumes Quellensätzen zur Geschichte unseres Volkes und soll bis zur Gegenwart reichen. Der Unterschied in der Verwertung von Quellensätzen und Quellenlesebüchern besteht wie bekannt darin, daß die ersteren zur Einführung in das Gesamtleben des Volkes in seinen verschiedenen Äußerungen dienen sollen, während die letzteren im wesentlichen die Erkenntnis der äußeren Schicksale im Gange der staatlichen Entwickelung fördern. Demnach besteht das Buch aus zwei Abteilungen: in 1. werden die Schicksale des deutschen Volkes seit dem Mittelalter geschildert, und daran schließt sich eine zusammenfassende Darstellung der staatlichen Zustände; in 2. sind die Quellensätze zu den staatlichen Zuständen aneinandergereiht. In 1. ist durch Fußnoten schon öfters auf 2. verwiesen. Besonders sei auf die ausführliche, sehr oft ins einzelne gehende Darlegung der staatlichen Zustände auf S. 154 bis 235 aufmerksam gemacht. Die Schilderung des gesellschaftlichen, geistigen, religiösen und wirtschaftlichen Lebens mit beigefügten Quellenstellen bleibt einem demnächst erscheinenden Schlußbande vorbehalten. Die Arbeit ist eine äußerst fleißige und sorgfältige, die letzten Forschungsergebnisse sind meist berücksichtigt; nur vereinzelt findet sich etwas Veraltetes, so daß sich die Brauchbarkeit des Buches für den Unterricht bald herausstellt; nur möchte der Referent es in der Hauptsache vom Lehrer verwendet sehen; der Schüler wird dadurch leicht in Weiten geführt, die er nicht mehr zu übersehen vermag.

Marggrabowa. **Ködderitz.**

348. **Deutsche Wandfriese.** Nr. 4. H. Freytag, Neckerei. Nr. 5. J. Puchonný, Wer will unter die Soldaten. Nr. 6. H. v. Volkmann, Feierabend. Leipzig. Breitkopf und Härtel. Je 3 Mk.

Die Kunst im Hause findet durch ihre einfachen Motive immer weitere Verbreitung. Es ist darum dankenswert, daß der genannte Verlag etwas Gediegenes dieser Art, wie nicht anders zu erwarten war, und das zu einem mäßigen Preise bietet. Da ist zunächst der schon bekannte H. v. Volkmann vertreten durch eine den Ernst der Abendstimmung kennzeichnende Schöpfung: Die von der Feldarbeit mit Kindern und Vieh heimkehrenden Landleute; eine gewisse feierliche Ruhe liegt über dem Ganzen, den Himmel einbegriffen, ausgebreitet. Volle Lebensfreude strahlt auf den Gesichtern der munteren Burschen, die uns Puchonný vorführt, von denen ein jeder seine Rolle als Soldat ganz ausfüllt und keiner hinter dem anderen zurückbleiben will. Einen köstlichen Gegensatz bringt H. Freytag zur Darstellung: Die nicht mehr ganz kleinen weiblichen Schalke setzen die Vogelphilosophen (wohl Marabus) durch ihre Neckerei in arge Verlegenheit, eine humorvolle Szenerie. Sehr wirksam sind dabei die scharfen Umrißlinien, die freilich in solch kräftiger Zeichnung bei den übrigen Bildern nicht auftreten. Die Farbentönung ist ganz modern, aber nicht ermüdend. Kleine und große Kinder werden an den Darstellungen Freude haben.

Marggrabowa. **Ködderitz.**

349. Geffcken, J. **Aus der Werdezeit des Christentums.** (54. Bändchen von „Aus Natur und Geisteswelt".) 135 S. Leipzig, 1904. B. G. Teubner. Geb. 1,25 Mk.

Es ist dankenswert, daß auch in dieser Sammlung eine von christlichem Geiste durchdrungene Darstellung der Ergebnisse der neuesten Forschung auf christlich-religiösem Gebiet in einer Anzahl von gut unterrichtenden Abschnitten geboten wird. So ist zunächst geschildert der Eintritt des Christentums in die klassisch-heidnische Welt mit dem Zustande ihrer damaligen Bildung, ferner die Verwandtschaft der apokalyptischen mit den sibyllinischen Erzeugnissen, die rechtliche Lage der Bekenner des neuen Glaubens im alten Staat, die Reaktion des Heidentums in Tat und Wort gegen die christlichen Anschauungen, deren Apologetik in ihren Hauptvertretern, und endlich die verschiedenen Einflüsse des Morgen- und Abendlandes auf die Weiterbildung der Apostellehre. Neben den angeführten Gründen des Sieges des Christentums über die heidnische Welt erkennt der Verfasser noch ein Geheimnis in dieser Tatsache, gleich dem in Christi Wesen selbst. Einige Stellen aus der Literatur der Zeit sind hier und da zitiert.

Marggrabowa. **Ködderitz.**

350. Busse, L. **Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit.** („Aus Natur und Geisteswelt". 56. Bändchen.) 164 S. Leipzig, 1904. B. G. Teubner. Geb. Mk. 1,25.

Das Buch, aus volkstümlichen Hochschulvorträgen hervorgegangen, will die bedeutendsten Erscheinungen in der neueren Philosophie zur Darstellung bringen. Es handelt sich dabei um die großen klassischen Systeme und darin nur wieder um die Hervorkehrung der metaphysischen, erkenntnistheoretischen und ethischen Grundanschauungen. Diese sind recht faßlich zu einem Gesamtbilde zusammengestellt. Zugleich ist der Zusammenhang unter den einzelnen philosophischen Systemen klargelegt, weiter dienen Orientierungen über ganze Zeitabschnitte wie auch zusammenfassende Überblicke und Hinweise auf die Fortschritte philosophischer Gesamtentwickelung dem besseren Verständnis und der erleichterten Durchdringung des für größere Kreise etwas spröden Wissensstoffes. In zwei Hauptabschnitten ist die Philosophie bis Kant und die nach Kant in ihren verschiedenen Richtungen behandelt. Da man in letzterer Zeit begonnen hat, sich wieder mit größerem Interesse der philosophischen Erkenntnis zuzuwenden, so kann das Büchlein manchem nach Allgemeinbildung Trachtenden gute Dienste leisten.

Marggrabowa. **Ködderitz.**

351. Paulsen, Friedrich. **Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung.** Aus Natur und Geisteswelt. 100. Bändchen. 1. bis 10. Tausend. Leipzig, 1906. B. G. Teubner. Geheftet 1 Mk., gebunden 1,25 Mk.

Von dem wohlangesehenen Vertreter der Philosophie und Pädagogik an der Berliner Universität liegt wieder eine schätzenswerte schriftstellerische Leistung vor. Wer sich in System und Geschichte der Pädagogik eingearbeitet und insbesondere in irgend einem Teilgebiet ihrer Historie auf eigene Füße gestellt hat, wird gern einmal die knapp und verständlich zusammenfassende Darstellung, die Paulsen von der Geschichte des heimischen Bildungswesens gibt, zur Kenntnis nehmen. In unseren Zeilen ist nicht der Ort, kritisch auf Unsicheres und vielleicht Mißverständliches einzugehen, wie es sich zumal aus den besonderen Standpunkten des Autors ergibt, oder gegen den Optimismus bedenklich zu werden, den er manchen Grundkräften der Neuzeit entgegenbringt, oder die hier übergangenen Teile des Bildungswesens zu betonen. Gerade dies um so weniger, als Paulsen das ernste Streben zeigt, den verschiedensten Zeiten und Tendenzen und Bildungsmächten gerecht zu werden. Insonderheit die Universitäten erhalten eine intimer eingehende Berücksichtigung, nicht zuletzt die Berliner mit ihrem neuen Charakter einer freien wissenschaftlichen Arbeitsstätte (S. 115). Freunde und Gegner Rousseaus wird die Auffassung von diesem als einem Gegensatze zur damaligen Aufklärung (S. 94 f., 105) interessieren, und dem an modernen Werten Zweifelnden werden des Autors Worte über die heutige „Allerweltsleserei" sowie über den Verlust des Hauses an erziehlicher Kraft willkommen sein.

Berlin-Halensee. Dr. **Hans Schmidkunz.**

352. Lacour, Eduard. **Richard Leidwesen.** Tragikomischer Roman. Dresden. Pierson. Preis 5 Mk.

Richard Leidwesen, die Hauptperson des vorliegenden Romans, ist ein reicher, nur einseitig ausgebildeter junger Mann, dem jeder Sinn für das Reale im menschlichen Leben abgeht und dessen Schicksal mit einer gewissen Tragik verknüpft ist. Nach dem Tode seines Vaters, der seine Erziehung allgemein geleitet hat, lebt Richard nur seinen Büchern und dem Studium der alten Schriftsteller. Aber es fehlt ihm die innere Befriedigung, da er keinen Lebensberuf hat, so daß er häufig melancholische Anwandlungen hat. Zwei Bekannte, die sich einen Scherz mit ihm machen wollen, bereden ihn, eine Erziehungsanstalt zu gründen. In diesem Vorsatz durch einen dritten geistig sehr minderwertigen Freund bestärkt, geht Richard nach einer Universitätsstadt, um sich ein Befähigungszeugnis zu erwerben. Er wird jedoch vom Rektor der Hochschule abgewiesen, da er keine regelmäßige Schulbildung genossen hat. Es bildet sich nun eine Prüfungskommission aus den zwei Bekannten, die ihn begleitet haben, einem Obertertianer a. D. und Juwelier und einem Studiosus a. D. und Photograph. Diese nehmen das Examen ab und stellen dem jungen Mann ein Befähigungszeugnis aus. Er kehrt nun nach seiner Heimatstadt zurück, um die Erziehungsanstalt zu eröffnen, die jedoch bald wieder eingeht. Neben dieser Erzählung läuft, nur ganz lose damit verknüpft, die sonderbare Geschichte der Verlobung und Vermählung des Helden mit Amanda Flieder, der Schwester eines Schauspielers, die jedoch einige Stunden nach der Trauung mit einer Freundin eine Vergnügungsreise antritt. Richard selbst findet dann auf tragische Weise seinen Tod, indem er, um seine Jugendgeliebte besser erkennen zu können, sich zu weit aus dem Fenster beugt und hinabstürzt.

Idee und Anlage des Werkes sind höchst sonderbar. Es soll wohl eine Satire auf den pedantischen, nur seiner Wissenschaft lebenden Gelehrten sein, der jedoch dabei keine rechte Befriedigung findet, da er nicht produktiv tätig sein kann. Es werden ferner in ironischer Weise eigenartige Ansichten über den Unterricht und den Wert der einzelnen Disziplinen dargebracht, die immerhin ganz interessant sind. Auch sonst fehlt es dem Buch nicht an Ansätzen zu einem gesunden Humor und einem gewissen Übermut; es sei hier besonders der zweite Teil des Romans, der von der Prüfung Richards handelt, hervorgehoben. Aber es ist dem Verfasser nicht gelungen, diese Szenen lebendig zu gestalten. Die Darstellung, die auch in stilistischer Hinsicht oft sehr ungeschickt und schwerfällig ist, wirkt durch ihre Breite und ihre häufigen Wiederholungen sehr ermüdend. Dazu kommt noch, daß nirgends eine Charakterentwickelung der auftretenden Personen oder eine spannende Handlung zu finden ist. Der Verfasser gibt meist vorher eine Charakteristik der Personen, und in dem Rahmen derselben geschehen nun alle Handlungen, so daß man stets im voraus weiß, wie die betreffende Person handeln wird. Es sind keine lebensvollen Gestalten, sondern tote Figuren. Das Interesse des Lesers kann daher niemals stark erregt werden. Kurz gesagt, die Mängel des Buches überwiegen bei weitem die guten Seiten desselben.

Berlin. **Fritz Müller.**

353. Lienhard, Fritz. **Wieland der Schmied.** Dramatische Dichtung. Stuttgart, 1905. Greiner u. Pfeiffer.

Lienhard ist einer unserer bekanntesten neueren Dichter, der das volkstümliche Element mit sicherer Hand zu finden, zu fassen und zu bearbeiten weiß. Er hat hier einen guten Griff getan, indem er die schon von Richard Wagner ins Auge gefaßte Wielandsage behandelte. Er hat das Drama, einem plötzlichen Impulse folgend, rasch hintereinander hingeworfen, und man merkt ihm diesen Ursprung auch an. Es könnte gefeilter und durchgearbeiteter sein. Aber es eignet sich gut für Schüler der oberen Klassen; daher möchte ich es den Lehrern empfehlen. Man kann viel schönen Stoff zum Nachdenken, zu Aufsätzen, Vergleichen usw. darin finden. Die Einleitung über die Sage (wo leider ein Druckfehler Volundarkwipa statt ða [dha] stehen geblieben ist) ist jedem willkommen, der sich für unsere germanische Dichtung interessiert, die uns doch gewiß näher steht als die antike, die leider immer noch auf dem Gymnasium ihr gänzlich unberechtigtes Dasein fristet.

Hochstein (Pfalz). Dr. **Grävell.**

354. Heyck. **Deutsche Geschichte.** 8. Abteilung. Bielefeld, 1906. Velhagen und Klasing. 3 Mk.

Mit der 8. Abteilung endet der zweite Band von Heycks Geschichte. Sie zeigt dieselben Vorzüge und Schattenseiten wie die vorangehenden. Zu tadeln ist die allzu moderne, oft schwer verständliche Sprache, die der Verbreitung des Buches schaden muß. Ich führe als Beleg des Stiles folgenden Satz an (S. 597): „Darunter Jan Bockelson von Leyden, ein begabter Zigeuner, wie die Zeit sie so viele hatte bis in die feineren geistigen Kreise des Humanismus hinein." Jeder unbefangene Leser glaubt daher, daß Bockelson geborener Zigeuner gewesen sei, während Heyck doch nur sagen will, er habe ein unstetes Leben geführt. Von ähnlichen ungenauen Ausdrücken wimmelt es aber.

Die Einteilung ist sehr gut und läßt so ziemlich alles, was für eine kulturelle Betrachtung von Wichtigkeit ist, in den Rahmen des Buches spannen. Doch wäre es wünschenswert, wenn Heyck bei Darstellung der Folgen des 30jährigen Krieges auch die ethnographische Veränderung des Volkes hervorgehoben hätte. Diese war denn doch das wichtigste, so daß man beinahe von einer neuen Rasse sprechen könnte.

Am Schlusse (d. h. am Anfange des dritten Bandes) kommt eine gute Übersicht über die Geschichte der einzelnen Territorien, von denen mir namentlich die Darstellung des neuösterreichischen Volkscharakters gefallen hat.

Hochstein (Pfalz). Dr. **Grävell.**

355. **Land und Leute in England.** Langenscheidts Sachwörterbücher. Dritte Auflage. Berlin, 1906. Langenscheidt.

Jeder, der nach England geht oder sich über englische Verhältnisse unterrichten will, wird das kleine, aber inhaltsreiche Buch, das zuerst von Geheimrat Dr. Naubert zusammengestellt und dann von Dr. Oswald neu bearbeitet worden ist, zu Rate ziehen können. Nach der sachlich geordneten Übersicht der im Werke enthaltenen Artikel kann man sich ein Bild der dortigen Verhältnisse machen. Ein Lehrer mag also bei der Schullektüre seine Kenntnisse über kulturelle Dinge erweitern, die ja mit Recht immer mehr in den Vordergrund treten. Der Sprachunterricht muß in Kulturunterricht übergehen. Daher würde sich auch empfehlen, mehr Angaben in eine neue Auflage aufzunehmen, z. B. über den Nationalcharakter im allgemeinen, den der Schotten, Irländer usw. im besonderen mit Angabe der Bücher zum weiteren Studium, ferner über das Heer, die Uniformen im einzelnen usw. Da ein Abschnitt über Hunde vorhanden ist, sehe ich nicht ein, warum einer über die Katzen fehlt. Sie sind doch erfreulicherweise auch ein Lieblingstier der Engländer, und es existieren eigene Klubs und Gesellschaften zu ihrem Schutze, deren Angabe im Buche ich vermisse.

Hochstein (Pfalz). Dr. **Grävell.**

356. White. **Erziehung.** 320 S., 8°. Hamburg, 1906. Internationale Traktatgesellschaft.

Dieses schön ausgestattete Buch ist für christliche Lehrer berechnet und fußt ganz auf der Bibel. Es ist in schöner Sprache geschrieben und geeignet, Lehrern als Anleitung zu christlicher Erziehung zu dienen.

Ich will eine Stilprobe folgen lassen (S. 249 „Betragen"):

„Der Grundzug wahrer Höflichkeit ist Rücksicht für andere ... Wirkliche Verfeinerung der Gedanken und des Benehmens wird besser in der Schule des göttlichen Lehrers gelernt als durch irgend eine Beobachtung von festgesetzten Regeln. Wenn seine Liebe das Herz durchdringt, verleiht sie dem Charakter seine feinen Gefühle, welche ihn nach dem seinigen umbilden. Diese Erziehung verleiht eine vom Himmel stammende Würde und wahres Anstandsgefühl. Sie verleiht eine Lieblichkeit der Sinnesart und ein sanftes Benehmen, welchem die künstliche Verfeinerung der modernen Gesellschaft niemals gleichkommen kann."

Im selben Geiste ist die ganze Schrift gehalten, und es ist gut, daß nach so vielen Verunglimpfungen der Bibel diese und ähnliche Bücher wieder kräftig auf diese Quelle der Sittenlehre hinweisen. Freilich darf man nie vergessen, daß es auch noch andere Quellen gibt.

Hochstein (Pfalz). Dr. **Grävell.**

357. Storck, R. **Geschichte der Musik.** 800 S. Stuttgart. Muth. 10 Mk., geb. 12 Mk.

Diese neue, auf eingehenden, langjährigen Studien beruhende Geschichte der gesamten Musik ist sehr zu empfehlen. Sie kann als geradezu klassisch bezeichnet werden und wird jedem, der sie zur Hand nimmt, gute Dienste leisten. Mit Recht legt der geistvolle Verfasser auf die Kulturgeschichte ein großes Gewicht und weiß die Entwickelung der Musik so gut darzustellen, wie ihre Entstehung und metaphysische Bedeutung.

Für Pädagogen namentlich ist daher das herrlich ausgestattete und mit reizenden Vignetten Steffens gezierte, mit ausführlichem Literaturnachweis, Personen- und Sachregister versehene Werk eine reiche Fundgrube von Belehrung und Lebensfreude.

Kleine Mängel könnten bei einer neuen Auflage leicht verbessert werden. Mir fiel auf die Schreibweise Heoror statt Heórot („der Hirsch") und daß Storck beständig von „Troubadours" spricht, obwohl er doch wissen wird, daß es provenzalisch trovaire (im obliquus: trobadór) heißt und daß troubadour eine nordfranzösische Verballhornung ist.

Die indische Musik kommt meiner Ansicht nach zu kurz: sie hat denn doch mehr Bedeutung, als es nach Storcks Darstellung erscheint. Auch der keltischen Musik hätte ich etwas mehr Beachtung gewünscht.

Hochstein (Pfalz). Dr. **Grävell.**

358. Frankenstein, Ludwig. **Richard Wagner-Jahrbuch.** Band I. 553 S., groß 8°. Leipzig, 1906. Deutsche Verlagsaktiengesellschaft.

Da das erste Wagner-Jahrbuch von Kürschner keine Fortsetzung gefunden hatte, unternimmt es nun Herr Frankenstein, nach langer Unterbrechung das Unternehmen wieder in Gang zu bringen. Es sei daher der immer mehr anschwellenden Gemeinde von Verehrern des großen deutschen Meisters empfohlen. Wagner nimmt in unserer Kulturentwickelung eine hervorragende Stellung ein: daher sollte auch die Pädagogik sich seiner bemächtigen. Wollen wir die Schule den modernen Bedürfnissen entsprechend ausgestalten, dann müssen wir auch die Forderungen berücksichtigen, die in betreff der Einführung des Kunstverständnisses neuerdings erhoben werden.

Das neue Jahrbuch will ein Pendant sein zum Shakespeare- und Goethejahrbuch; möchte es dazu beitragen, daß der Meister in der Seele unseres Volkes mehr und mehr seinen siegreichen Einzug halte, daß Bayreuth mehr und mehr ausgebaut werde im Sinne des verstorbenen Dichterkomponisten als ein deutsches Olympia.

Hochstein (Pfalz). Dr. **Grävell.**

359. Pudor, Dr. H. **Nacktkultur.** II. Kleid und Geschlecht; Bein und Becken. Berlin-Steglitz, 1906. 2 Mk.

Die reich illustrierten Bändchen wollen Propaganda für das Nacktgehen[1]) machen. Das neue, zweite Bändchen bietet viel Beachtenswertes, wenn auch zugegeben werden muß, daß wir für die Ideale Pudors noch lange nicht reif sind. Oft schießt auch der Verfasser über das Ziel hinaus. Ich glaube, daß der Anblick nackter Menschen heute für viele eine Versuchung wäre. Die Menschen sind eben sehr verschieden angelegt, und es wäre sehr verdienstlich, wenn Dr. Pudor einmal eine Rundfrage über dieses Thema erließe. Dem Darwinismus huldigt er zu stark. Den Genuß von Zucker- und Backwerk verurteilt er ohne Grund (Thusnelda und Odoaker sind keine Ideale mehr für uns!); ich glaube auch nicht, daß der Stein etwas Totes ist. Alles in der Natur lebt und ist in fortwährender Bewegung. Sein ist dasselbe wie sich bewegen. So ist es auch erfreulich, daß Dr. Pudor seine Existenz in so energischer Weise durch Bewegung betätigt und dadurch selbst eine Bewegung zustande bringt, die Aussicht hat, unser ganzes Leben in gesundere Bahnen zu führen.

Hochstein (Pfalz). Dr. **Grävell.**

---

[1]) Es ist bedauerlich, daß Männer wie Pudor ihre berechtigten Reformbestrebungen durch solchen Unsinn selber schädigen. L. F.

360. Haacke, Dr. Fr. **Entwurf eines arithmetischen Lehrganges für höhere Schulen.** Leipzig. B. G. Teubner.

Der „Entwurf" bringt in möglichst knapper und daher zum Teil abstrakter Form nach den Erklärungen der wichtigsten Begriffe (auch des Funktionsbegriffes) die Grundeigenschaften der Größen und Zahlen, die Grunddefinitionen der Rechnungsarten und ihre Funktionsgesetze, wobei die beiden Rechnungsarten der I. Stufe unter dem Begriff des Aggregierens zusammengefaßt werden. Vervielfältigen, Teilen und Messen werden als Rechnungsarten der II. Stufe, Potenzieren, Radizieren und Logarithmieren als die den vorigen entsprechenden Rechnungsarten der III. Stufe erläutert. Es folgen sodann die Rechengesetze der einzelnen Stufen und eine Erweiterung der Definitionen der direkten Rechnungsarten durch Einführung von Summen-, Produkten- und Potenzenreihen. Hieran schließen sich Betrachtungen über Irrationalzahlen, die als Grenzwerte von Brüchen erscheinen, ferner über „signierte" Strecken und Winkel und die Rechengesetze derselben.

Die Stoffanordnung weicht also in ganz eigenartiger Weise von dem üblichen Schema ab, und schon aus diesem Grunde bietet der Entwurf den Kollegen sicher manche Anregung.

Frankfurt a. M. Prof. Dr. **W. Reinhardt.**

361. Lanner, Prof. Dr. Alois. **Die wissenschaftlichen Grundlagen des ersten Rechenunterrichts.** Wien und Leipzig. C. Fromme.

Das Werkchen ist eine Erweiterung des in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von O. Flügel und W. Rein, 11. Jahrgg., erschienenen Aufsatzes: „Wie lernt das Kind zählen?" desselben Verfassers, dessen Naturlehre weiteren Kreisen bekannt sein dürfte. In fesselnder Weise behandelt Lanner die Frage, wie das Kind „in der einfachsten Weise, von der sinnlichen Anschauung ausgehend, zum Verständnis eines Vorganges angeleitet werden kann, den es später ohne sinnliche Anschauung vornehmen und, durch eine geeignete Zeichensprache unterstützt, noch weiter fortsetzen muß". Die Entwickelung der Grundoperationen soll nicht von der abstrakten Einheit, sondern von mäßig hoch gelegenen Zahlen als konkreten Vielheiten ausgehen, und erst später hat dann eine Erweiterung nach unten und nach oben stattzufinden. Die auf gründlichen Beobachtungen der Psychologie des lernenden Kindes beruhende Schrift kann allen Kollegen aufs wärmste empfohlen werden, da sie eine Fülle von Anregungen und wertvollen Winken für die Praxis enthält.

Frankfurt a. M. Prof. Dr. **W. Reinhardt.**

362. Schuster, M. **Geometrische Aufgaben und Lehrbuch der Geometrie.** Ausgabe B, Planimetrie für Progymnasien und Realschulen. 2. Auflage. Leipzig, 1906. B. G. Teubner.

Die neue Auflage enthält eine wesentliche Veränderung. Den wichtigsten Lehrsätzen sind in den Zusammenfassungen Beweise hinzugefügt worden. Dadurch wird ohne Zweifel dem Schüler die Benutzung des Buches bedeutend erleichtert; und es muß zugestanden werden, daß es jetzt erst ganz den Titel eines Lehrbuches verdient. Der Verfasser hat damit scheinbar eine Konzession an die Anhänger des alleinseligmachenden Systems gemacht. In Wirklichkeit hat er seinen früheren Standpunkt nicht verlassen, sondern nur — wenn man so sagen darf — erweitert. Denn die alten Vorzüge haben unter der Neuerung keineswegs gelitten. Immer noch wird die Aufgabe stark, wenn auch nicht einseitig, gegenüber dem System betont; dieses bleibt doch die Hauptsache, insofern die Aufgaben als Mittel zur Ableitung der Lehrsätze benutzt werden; und die nicht zum System gehörigen Aufgaben, die Anwendungen, sind nicht in einen Anhang verwiesen, sondern an den Stellen untergebracht worden, wo sie ihrer Natur gemäß am besten hinpassen.

Eine sehr willkommene Neuerung sind die Notizen aus der Geschichte der Elementarmathematik, die in reichlicherem Maße, als es sonst in den Lehrbüchern der Brauch ist, eingestreut sind.

Möge sich das Buch in seiner neuen Gestalt zu seinen alten Freunden recht viele neue erwerben; es kann zur Einführung bestens empfohlen werden.

Schöneberg-Berlin. **Uckermann.**

363. **De viris illustribus.** Lateinisches Lehrbuch nach Nepos, Livius, Curtius für die Quarta höherer Lehranstalten, herausgegeben von Prof. Dr. Hans Müller. Sechste, verbesserte Auflage. Hannover und Berlin, 1905. Karl Meyer (Gustav Prior).

Im allgemeinen scheinen die Viten des Cornelius Nepos für die Quarta höherer Lehranstalten den geeigneten Lehrstoff zu bilden; es erhoben jedoch mehrere Pädagogen wichtige Einwendungen gegen die Lektüre des „Ur-Nepos", an dem inhaltlich und sprachlich manches auszusetzen ist. Es erschienen daher Nepos-Ausgaben, in denen am Rande durch Striche oder sonstige Zeichen kenntlich gemacht worden ist, daß an dieser Stelle ein historischer oder chronologischer Irrtum des Nepos vorliege. Einen antiken Schriftsteller so in Mißkredit bei den Schülern zu setzen, „ihn im Gewande eines armen Sünders vorzuführen", scheint unpädagogisch. Stimmt die Angabe des Nepos mit der gewöhnlichen Überlieferung nicht überein, so ist es Sache des Lehrers, darauf aufmerksam zu machen. Vorzuziehen sind jedenfalls die Ausgaben, die, was irgendwie anstößig erschien, ausschieden, historische Irrtümer berichtigten, sprachliche Mängel beseitigten. Da aber die Viten Alexanders des Großen und römischer Helden und solcher Männer, die in die Geschicke Roms eingriffen, im Nepos fehlen, so hat man aus anderen Historikern Erzählungen gewählt und hinzugefügt. Dies ist auch in vorliegendem Buche „de viris illustribus" geschehen. Der Herausgeber hat den Stoff in der Weise bearbeitet, daß, um die Verdienste z. B. des Hannibal ins hellste Licht zu stellen, die Darstellung des Nepos ganz umgestaltet worden ist. Es ist infolge dieser Änderung etwas fast ganz Neues entstanden. Zu wünschen wäre in jeder vita die nähere Angabe, nach welchem Abschnitte des Schriftstellers derselbe umgearbeitet worden ist.

An den Text schließt sich ein nach den Viten geordnetes Vokabularium an, welches Phrasen und Vokabeln enthält, so daß „der Schüler weder eine schriftliche Präparation noch eine Phrasensammlung anzulegen braucht". Eine schriftliche Präparation dem Schüler ganz zu ersparen, halte ich nicht für richtig. Dadurch, daß der Quartaner das Wort in einem geeigneten Lexikon aufschlägt und es dann niederschreibt, scheint mir für das Einprägen zweckmäßiger.

In der neuen Auflage sind mit Recht in der Phrasensammlung und in dem Wörterverzeichnis alle Abkürzungen beseitigt, bei den Substantiven Genus sowie Genetiv und bei den Verben die Grundformen angegeben.

Berlin. Hg.

364. **Ostermann, Christian.** Lateinisches Übungsbuch. Erster Teil: Sexta. Ausgabe C bearbeitet von Prof. Dr. H. J. Müller, Direktor des Luisenstädtischen Gymnasiums in Berlin und Dr. G. Michaelis, Direktor des Reformgymnasiums in Barmen. Mit Abriß der Formenlehre im Anhang. Leipzig und Berlin, 1905. B. G. Teubner.

Im Jahre 1892 besorgte eine neue Ausgabe von Christian Ostermanns Lateinischem Lesebuch für Sexta der Direktor des Luisenstädtischen Gymnasiums in Berlin, Prof. Dr. Müller, und an den Iden des März 1905 erschien: Christian Ostermanns Lateinisches Übungsbuch I. Teil. Sexta, bearbeitet von Direktor Müller und Direktor Michaelis. Wie hat sich das Adoptivkind nicht allein seit seiner Geburt, sondern auch seit der ersten Adoption geändert! Außer der Widmung ist nichts unverändert geblieben.

Die neue Ausgabe ist auf besonderen Wunsch mehrerer Anstalten des Rheinlandes so umgearbeitet worden, daß mit dem Verb begonnen wird, und zwar natürlicherweise mit der ersten Konjugation, mit der zugleich die erste und zweite sowie die vierte und fünfte Deklination behandelt werden, ein Verfahren, das auch schon in anderen Übungsbüchern durchgeführt ist. Der lateinische Text ist sehr knapp gefaßt; das Übungsbuch soll nur Lehr- und Repetitionsstoff bieten. Kein Satz darf ungelesen bleiben. Durch Sprechübungen soll sich Lehrer und Schüler möglichst vom Übungsbuch unabhängig machen. Wird (Vorwort S. VI) den Eltern und Geschwistern nicht zuviel zugemutet, daß „unter ihrer Aufsicht die Schüler ihre Kenntnisse erweitern, sichern und kontrollieren"?

Der Inhalt ist fast nur der alten Sage und Geschichte entnommen, und das Buch bietet bis auf 10 nur zusammenhängende Stücke. In der Wortkunde sind die Vokabeln zunächst in der Reihenfolge gegeben worden, wie sie im Übungsstücke vorkommen; am Schlusse eines bestimmten Abschnittes stehen sie dann nach Alphabet und Kategorien geordnet.

In der Formenlehre ist gegen die früheren Auflagen wenig geändert. Warum sind S. 168 unter den Ausnahmen der Geschlechtsregel nicht „Bäume und Inseln" angeführt, da doch in den Stücken 6 und 7 (S. 99 und 100) fagus, populus, cerasus, Delos, Naxos vorkommen? Schön klingt der Schluß der Geschlechtsregel (S. 171) nicht:

Auch die auf x und as, auf aus und o
Und s mit Konsonant davor brauch' so.

Besser sind die im Vorwort zur IV. Auflage (S. XIII) vorgeschlagenen Verse.

Berlin. Hg.

365. **Lateinische und griechische Schulausgaben,** herausgegeben von H. J. Müller und O. Jäger:

1. **Ciceros philosophische Schriften.** Auswahl für den Schulgebrauch, bearbeitet und erläutert von Prof. Dr. P. v. Boltenstern, Direktor des Gymnasiums in Treptow a. R. Zweites Heft: Cato maior de senectute. a) Text 56 S., b) Kommentar 49 S. Bielefeld und Leipzig, 1905. Velhagen & Klasing.

Die in die Lehrpläne von 1901 als ein für die Ober-Sekunda geeigneter Stoff aufgenommene Schrift Ciceros ‚Cato maior' wird hier in schöner Ausstattung, lesbarem Text nebst einem für diese Klasse geeigneten Kommentar geboten. Die Gestaltung des Textes beruht auf der Ausgabe von Müller (Leipzig 1879, B. G. Teubner), jedoch sind die Textbearbeitungen von Schiche, Sommerbrodt u. a. berücksichtigt und fünf Stellen nach eigener Vermutung geändert worden. Die Gliederung in Abschnitte und die Verwendung kurzer Überschriften sollen das Verständnis des Gedankenganges erleichtern. In der Einleitung zu dem Schriftchen steht auch das wichtigste über Ciceros Leben, und an den Text schließt sich ein Verzeichnis der Eigennamen an.

2. **Lysias' Reden.** Auswahl für den Schulgebrauch, bearbeitet und erläutert von Prof. Dr. Hans Windel, Direktor des Gymnasiums in Herford. a) Text 153 S., b) Kommentar 82 S. Bielefeld und Leipzig, 1905. Velhagen & Klasing.

Es sind 12 Reden in diesem Bande zusammengestellt. Einige von ihnen sollen der Privatlektüre dienen. In der Einleitung gibt der Herausgeber eine Übersicht über die attische Beredsamkeit. Am ausführlichsten behandelt er Leben, Werke und Wesen der Kunst des Lysias, bespricht sodann das attische Gerichtswesen und die athenische Geschichte dieser Zeit. Diese Einleitungen gewähren nicht allein ein abgerundetes Bild, sondern ziehen bekannte Verhältnisse der jetzigen Zeit zum Vergleiche heran. Die Ausgabe bietet dem Schüler einen lesbaren Text. Im Kommentar steht von jeder Rede eine kurze Einleitung; sie vermeidet grammatische Auseinandersetzungen, gibt aber notwendige Erklärungen und Hilfen.

3. **Euripides' Phönissen.** Zum Gebrauch der Schüler herausgegeben von Prof. Dr. Christian Muff, Rektor der Landesschule Pforta. a) Text 107 S., b) Kommentar 57 S. Bielefeld und Leipzig. Velhagen & Klasing.

Das Stück ist in seiner Vollständigkeit geboten. Grammatisches wird im Kommentar nur kurz besprochen. Der Gedankengang und der Fortschritt der Handlung aber wird an der geeigneten Stelle eingehend betrachtet, der Schüler so bei der häuslichen Vorbereitung in ausreichendem Maße unterstützt und zum Verständnis des Stückes geführt. Das ihm nicht geläufige Metrische wird überall erklärt; jedoch ist der Tätigkeit des Lehrers nicht vorgegriffen worden. In der Einleitung werden besprochen: 1. Die griechische Tragödie vor Euripides (VII—XI). 2. Leben und Werke des Euripides (XI—XVIII). 3. Die Phönissen (XVIII—XXIV). 4. Das Theater und die Aufführungen (XXIV—XXXII). 5. Vom Chor in der Tragödie (XXXIII—XXXV). S. 104—107 werden im Anhange die wichtigsten Abweichungen von der handschriftlichen Überlieferung angegeben.

Berlin. Hg.

366. Ziertmann, Paul. **Die Philosophie im höheren Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule.** Programm. Steglitz 1906.

Seitdem durch die Lehrpläne von 1882 der philosophische Unterricht aus den Lehrfächern der höheren Schulen ausgeschieden wurde, verging kein Jahr, ohne daß eine stattliche Reihe von Abhandlungen zugunsten der Wiederaufnahme des philosophischen Unterrichts erschien. Besonders Paulsen und Rudolf Lehmann sind für ihn eingetreten und haben wiederholt ausgesprochen, wie viele Momente für die Wiederaufnahme der philosophischen Propädeutik sprechen. Zwar stellen sich die Lehrpläne von 1902 günstiger zu dem philosophischen Unterricht; aber noch immer hat er keinen festen Platz unter den Unterrichtsfächern der höheren Schulen. Ziertmann sucht in seiner Programmabhandlung nachzuweisen, daß besonders die Oberrealschulen hierunter leiden.

Im ersten Teile seiner Abhandlung gibt er im Anschlusse an die Arbeiten Paulsens eine Geschichte des propädeutischen Unterrichts, „der, solange es einen gelehrten Unterricht gegeben hat, für ein Hauptstück des allgemein wissenschaftlichen Unterrichts angesehen worden“. Besonders ausführlich bespricht er an der Hand der Lehrpläne und Verordnungen der preußischen Unterrichtsverwaltung die Schicksale des propädeutischen Unterrichts im 19. Jahrhundert und zeigt, wie auf den preußischen Gymnasien der Mangel an innerer Festigung in der Philosophie und die überaus hohe Schätzung von Inhalt und Form des klassischen Altertums seitens des Neuhumanismus in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts den philosophischen Unterricht verkümmern ließen. „Auf allen Seiten (schließt der Verfasser diesen Teil seiner Abhandlung) war der Unterricht in ungünstiger Lage: ohne allgemeines Interesse, ohne rechte Lehrer und Lehrbücher, eingeklemmt zwischen Fachwissenschaft und Orthodoxie und eingeklemmt in den Lehrplan, gab er dem Drucke schließlich nach und verschwand.“

Im folgenden Abschnitte führt der Verfasser die Gründe an, welche für eine Wiederaufnahme des propädeutischen Unterrichts sprechen: Hätten die Einzelwissenschaften zur Philosophie noch dieselbe ablehnende Stellung wie zur Zeit der Herrschaft der Hegelschen und Schellingschen Philosophie, so könnte man sich nur geringen Erfolg von dem Unterricht versprechen. Dies sei aber anders geworden; denn sowohl die Natur- wie die Geisteswissenschaften seien heutzutage mit Philosophie durchsetzt, und deswegen müsse sich die Schule dieser Entwickelung der Dinge anpassen. Dann zeigt er, wie die einzelnen Unterrichtsfächer auf philosophische Fragen weisen. Dieser Teil der Arbeit konnte selbstverständlich nicht die Frage nach dem Zusammenhange von Fachwissenschaft und Philosophie erschöpfen; trotzdem hätte er etwas ausführlicher und hier und dort schärfer und bestimmter gefaßt sein können.

Der Verfasser hat von der philosophischen Bildung des Lehrerstandes keine hohe Meinung; „denn“, sagt er, „trotz der Prüfung in der Philosophie, die er hat ablegen müssen, versteht der Fachlehrer oft recht wenig davon“. Hätte er einen Blick in die Verhandlungen der Direktorenkonferenzen der letzten Jahre geworfen, so hätte er gesehen, daß es doch nicht so schlecht mit der philosophischen Bildung der Fachlehrer bestellt ist; manches hätte er von ihnen lernen können. Die Verhandlungen der Direktorenkonferenzen von 1903 in Sachsen und in der Rheinprovinz (letztere hatte die Frage zu behandeln: „Wie können die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbereitung der Schüler verwandt werden?“) beweisen, daß sich auch die Fachlehrer um die Philosophie kümmern, und zeigen, wieviel Fäden von den einzelnen Fachwissenschaften zur Philosophie führen. Dies geht auch aus einer Reihe von Abhandlungen hervor, welche die Berührungspunkte von Einzelfach und Philosophie aufzeigen. Ich nenne nur die Abhandlungen von Hupfeld (Elberfeld Gymn. 1904. Religion-Phil.), Schmidt (Düren 1904. Physik-Phil.) und Lambeck (Barmen 1897. Naturwissenschaft-Phil.). Das Buch von Schulte-Tigges war dem Verfasser selbstverständlich bekannt.

Was der Verfasser von den Beziehungen zwischen Sprachunterricht und Philosophie sagt, ist ziemlich unzulänglich; auch die Verhandlungen der Direktorenkonferenzen lassen hier im Stich.

„Die Beziehungen, die der Sprachunterricht im engeren Sinne zur Philosophie hat, sind nicht sehr zahlreich, können aber sehr nahe sein. Das Verhältnis der Begriffe zueinander in Satz und Urteil, dasjenige der Worte zu den Begriffen und dieser zu den Gegenständen und den an ihnen hängenden Gefühlswerten, ferner etwa

die neuerdings viel verhandelten Fragen über die Gültigkeit der Aussage, solche der Sprachentwickelung bei den Völkern und gelegentlich vielleicht beim Individuum: irgend etwas von diesen Dingen . . . . wird einmal auftauchen müssen."

Wenn der Verfasser von Gefühlswerten spricht, die den Gegenständen anhängen, so will er wohl damit sagen, daß jedes Wort oder jede Vorstellung einen „Gefühlston" besitzt; dagegen ist nicht recht klar, was er mit der Frage von der Gültigkeit der Aussage meint; denkt er hierbei an Aussage in forensischem oder sprachlich-logischem Sinne (etwa an den von Mauthner vertretenen strengen „Nominalismus")?

„Die Geschichte", sagt der Verfasser, „führt auf die Frage nach der Möglichkeit und Gültigkeit historischer Gesetze usw." Wäre es nicht viel leichter, die Frage nach der Möglichkeit von Sprachgesetzen, Lautgesetzen, als die von historischen zu behandeln und dem Schüler zu zeigen, daß es auch eine Sprachwissenschaft gibt, die nicht nur in die Logik, sondern auch in die Psychologie und Philosophie überhaupt führt? Wie eng Philologie mit Psychologie und Logik zusammenhängen, kann dem Schüler leicht gezeigt werden. Oft macht er sich nicht klar, daß jedes Wort nicht nur einen logischen Begriff ausdrückt, sondern auch einen „Gefühlston" besitzt, und daß die Wörter in den einzelnen Sprachen ihrem begrifflichen Inhalte nach sich nicht decken. Daher schreibt er etwa in einem Aufsatze „er zog sich das Lob seines Feldherrn zu" und lernt schlecht Vokabeln auswendig (Schneiderin = couturière [Näht-erin], Wäsche = linge [Linnen]).

Hier wäre es eine dankbare Aufgabe für den Philologen, auf derartige Fragen hinzuweisen, den Schüler zu philosophischem Denken anzuregen und ihm auch nebenbei etwas Achtung vor der philologischen Wissenschaft einzuflößen. Da der Schüler verschiedene Sprachen erlernt und Schriftsteller verschiedener Zeiten liest, so könnte darauf hingewiesen werden, daß in der Sprache der Geist des Volkes sich wiederspiegelt und daß die Wörter nicht nur ihre Form, sondern auch ihre Bedeutung und ihren Gefühlston ändern.

Wie engen Zusammenhang Sprache und Philosophie haben, kann dem Schüler leicht klar gemacht werden, wenn ihm gesagt wird, daß die Terminologie der Grammatik auch in der Philosophie begegnet (Substantiv [Substanz], Attribut, Modus), und daß Aristoteles vielleicht durch die Grammatik auf seine Kategorien gewiesen wurde.

Auch die Ausführungen des Verfassers über die Beziehungen zwischen Religionsunterricht und Philosophie sind ziemlich unvollständig und fordern teilweise den Widerspruch heraus. „Im allgemeinen", sagt der Verfasser vom Religionsunterricht (dessen Grundlage bald mehr, bald weniger das Dogma sein soll), „ist das Resultat Gleichgültigkeit, Skeptizismus oder Feindschaft gegen religiöse Dinge überhaupt und die davon für untrennbar gehaltene Moral." Er fürchtet, daß mit dem Zweifel an dem orthodoxen Glauben der Väter leicht der völlige Unglaube in die Brust des Jünglings ziehe und daß dieser sich dann „einem halb oder gar nicht verstandenen Modephilosophen in die Arme werfe". Deswegen sieht er in dem ethischen Unterricht eine Art Prophylaxis gegen den Materialismus und Atheismus, zu dem seiner Meinung nach die Realanstalten, ohne es zu wollen, ihre Schüler treiben (S. 33), und fordert eine autonome Begründung der Ethik, „denn der Gebildete nimmt weniger leicht als der Mann des Volkes die Regeln und Gebote des Lebens auf Grund von Tradition, von weltlicher und kirchlicher Autorität, hin". „Vielleicht möchte es", meint der Verfasser wohl im Hinblick auf die Philosophie Kants, „einem geschickten Lehrer gelingen, die verhängnisvolle Diskrepanz im Lehrplan, zwischen den Naturwissenschaften auf der einen und dem Religionsunterricht auf der anderen Seite, wenigstens in etwas auszugleichen."

Die wohl nicht unberechtigte Ansicht des Verfassers, daß die Oberrealschule mit ihrer starken Betonung der exakten Wissenschaften leicht zum Positivismus führe, weist uns zur Betrachtung eines anderen Teiles der Arbeit, die namentlich unser Interesse verdient. Der Nachweis, daß die Schule im allgemeinen des philosophischen Unterrichts bedarf, ist oft geführt worden; dagegen begegnen wir seltener der Behauptung, daß gerade die Oberrealschule den Unterricht in der philosophischen Propädeutik nötig habe. Der Verf. ist der Meinung, daß die Oberrealschule dem Gymnasium gegenüber im Nachteil sei, da sie nicht wie diese ein einheitliches Bildungsideal besitze. Das Bildungsideal des Gymnasiums sei die „inwendige sittliche Bildung mit Hilfe des Altertums". Was dem Griechischen seinen Wert verleihe, sei

das Bildungs- und Persönlichkeitsideal des griechischen Altertums. Der Verfasser irrt nach meiner Meinung, wenn er auch für die Oberrealschule das „Bildungsideal" ausschließlich in dem sprachlichen Unterricht suchen will, mit dem er nicht sonderlich zufrieden ist. Er findet, daß weder Frankreich in seinem homme de cour (Racine, Corneille) noch Shakespeare in seinem „Renaissancemenschen" ein Ideal hervorgebracht habe, das für unsere Jugend wirksam und lebendig gemacht werden könne, und so sieht er (abgesehen von dem Religionsunterricht) im deutschen Unterricht das einzige idealistische Fach[1]). Dem Deutschen aber fehle die enge Verbindung mit dem Französischen und Englischen, die es auf dem Gymnasium mit dem Griechischen besitze, und so stehe es isolierter als auf dem Gymnasium.

Der Verfasser glaubt nun, daß die philosophische Propädeutik auf der Oberrealschule dem Deutschen ähnliche Dienste leisten könne wie das Griechische auf dem Gymnasium, „daß die Philosophie, soweit sie Psychologie, Ethik und Ästhetik umfasse, auf ein ähnliches Persönlichkeitsideal, wie das Schillers und des klassischen Altertums, hinleiten könne".

Dies ist nach meiner Meinung nicht richtig. Philosophie ist etwas anderes als Literatur; sie beschäftigt sich mit dem Allgemeinen, während die Kunst das Individuelle darstellt, wenn sie es auch zum Allgemein-Menschlichen erhebt. Philosophie ist nicht Literatur, und deswegen kann die philosophische Propädeutik keinen literarischen Unterricht ersetzen; wohl aber kann er den auf das Praktische gerichteten Sinn des Realschülers auf das Theoretische, auf die Spekulation lenken.

Noch aus einem anderen Grunde tritt der Verfasser für den philosophischen Unterricht auf der Oberrealschule ein, und dieser ist besonders bemerkenswert, da der Verfasser (ein Neusprachler) hier pro domo spricht. Er ist mit dem neusprachlichen Unterricht nicht sonderlich zufrieden. Die Sprechübungen nehmen eine zu große Rolle ein; es „überwiegt zu sehr das praktisch-technische Moment, während der altsprachliche Unterricht mehr gelehrt, mehr ästhetisch, mehr auf das Seelische gerichtet ist". Deswegen, meint er, habe der neusprachliche Unterricht dem klassischen Unterricht gegenüber eine große Lücke, die er in Zukunft in einer Reaktion gegen die Reformbewegung werde ausfüllen müssen.

Wenn der neusprachliche Unterricht zu einer Beherrschung der modernen Sprache führen soll, wird ohne Zweifel bei der Auswahl der Lektüre hierauf Rücksicht genommen werden müssen; es werden nicht immer Stoffe gewählt werden, welche als Nahrung für den Geist des Schülers bezeichnet werden können, sondern welche geeignet sind, den Wortschatz des Schülers zu erweitern und seine Sprachfertigkeit zu erhöhen. Wird ein fremdsprachlicher Klassiker gelesen, so ist es schwer, ihn in der fremden Sprache zu behandeln und ihn inhaltlich und ästhetisch dem Schüler näher zu bringen. Die Sprechübungen werden sich meist, wie die Elektrizität, auf der Oberfläche bewegen, ohne tiefer in den Gegenstand einzudringen. So kann es kommen, daß ein Gymnasiast, welcher im Deutschen ein Shakespearesches Stück liest, vielleicht einen tieferen Einblick in den Geist der Shakespeareschen Dichtung gewinnt, als der Oberrealschüler mit seiner Kenntnis des Englischen, und daß er die Meisterwerke der griechischen Literatur geistig mehr verarbeitet als der Oberrealschüler die englischen und französischen Dichtungen, da er in den Sprachen die Scheiden sieht, in denen das Messer des Geistes steckt, der Oberrealschüler dagegen in den fremden Sprachen hauptsächlich ein Verständigungsmittel erblickt.

Von diesem Gesichtspunkte aus kann man sagen, daß der philosophische Unterricht dem Oberrealschüler einen Ersatz für den an Ideen reicheren altsprachlichen Gymnasialunterricht zu bieten vermag.

Im letzten Teile seiner Arbeit handelt der Verfasser von der praktischen Gestaltung des Unterrichts. Die Geschichte der Philosophie scheidet er aus; es sollen nur gelegentlich „Beispiele aus ihr herangezogen werden". Logik, Psychologie, Ethik und Metaphysik bilden den Unterrichtsstoff. Die Unterweisung in der Logik soll derjenigen in Psychologie und Ethik vorangehen, da jene nähere Beziehungen zu dem eigentlichen Schulwissen besitze als diese. Eine bestimmte Auswahl und Verteilung des Stoffes gibt der Verfasser nicht; er empfiehlt, hier R. Lehmanns Lehrbuch zu folgen. Im übrigen sei aber dem Lehrer soviel wie möglich freie Hand zu lassen.

---

[1]) Wo bleibt die Geschichte, der man gerade nachrühmt, die Begeisterung und den Sinn für das Ideale zu wecken? — Übrigens nimmt der Mensch seine Ideale nicht nur aus der Dichtkunst, sondern auch aus dem Leben.

In methodischer Hinsicht sei der geschlossene Lehrvortrag nicht zu empfehlen; vielmehr solle der Lehrer „gemeinsame Besprechung, die die Fragen aus den Kenntnissen und Erfahrungen der Schüler herauswickelt", anwenden. Die Resultate solcher Besprechungen seien dann in fester Formulierung den Schülern zu überliefern. Die äußere Gestaltung des philosophischen Unterrichts erfordere zwei Wochenstunden in den beiden letzten Schuljahren, die sich an der Oberrealschule durch Kürzung des neusprachlichen und des naturwissenschaftlichen Unterrichts gewinnen lassen.

Schließlich empfiehlt der Verfasser als Vorbereitung für die amtliche Einführung des philosophischen Unterrichts den geeigneten Lehrkräften, vorläufig in privaten Kursen Versuche anzustellen und ihre Erfahrungen zu veröffentlichen, damit sich „Literatur und besonders Lehrbücher mehren".

Berlin. **E. Krüger.**

367. von Salten, Alfred. **Deutsche Erziehung.** Praktisch-theoretische Grundlagen einer allgemeinen deutschen Erziehung. Leipzig, 1906. Teutoniaverlag. **Preis geh. 3 Mk., geb. 4 Mk.**

Das Rezept für ein solches Buch ist sehr einfach. Man nehme ein altes Kollegienheft her, arbeite es ein wenig um, füge noch ein Kapitel hinzu, worin eigene Erfahrungen auf der Schulbank vorgebracht und diesen entsprechende Änderungsvorschläge gemacht werden, gebe dem Ganzen einen möglichst anspruchsvoll klingenden Titel, und das „neue Werk" ist fertig. Nach diesem Rezept ist Herr von Salten verfahren, als er seine „Deutsche Erziehung" schrieb. Er sagt zwar in der Einleitung: „Die Schrift fußt auf den neuesten Darbietungen namhafter deutscher Hochschulgelehrten, unter denen besonders die Anregungen und Vorlesungen der Herren Prof. Dr. H. Schiller †, A. Richter † und J. Volkelt (Leipzig) in Betracht gezogen wurden", aber im wesentlichen ist S. 1—99, also ⅘ des vorliegenden Buches, nur eine Wiedergabe dessen, was Prof. Volkelt in Leipzig in seinem Kolleg „Allgemeine Pädagogik" bietet. Der Verfasser hat sich also seine Aufgabe recht leicht gemacht. Wir haben selbst seinerzeit das betreffende Kolleg gehört und Seite für Seite des vorliegenden Buches mit dem geführten Kollegheft verglichen. Dabei stellte sich heraus, daß Überschriften und Inhalt von § 1—19 genau mit dem übereinstimmen, was Volkelt in seinem Kolleg bringt. Oder glaubt der Verfasser, daß es genügt, die Überschriften, die Volkelt den einzelnen Paragraphen gibt, zu verdeutschen? Es ist doch genau dasselbe, wenn dieser § 6 überschreibt: „Grenzen der Leistungsfähigkeit der Psychologie für die Pädagogik", während von Salten demselben § 6 die Überschrift gibt: „Grenzen der Leistungsfähigkeit der Seelenkunde für die Erziehungslehre". Oder sollte etwa diese Verdeutschung der Grund sein, weswegen der Verfasser sein Buch „deutsche" Erziehung nennt? Von § 20 bis 44 zeigt sich dieselbe Übereinstimmung, nur daß bisweilen ein Paragraph anders gestellt ist oder daß mehrere Paragraphen des Volkeltschen Kollegs zu einem zusammengefaßt sind. Daß das Buch nach einem Kollegheft gearbeitet ist, dafür bietet fast jede Seite Beweise in Fülle. Wie könnte man sonst den seltsam verworrenen Stil des Buches erklären? Der Verfasser hat es offenbar nicht verstanden, die Ausführungen Volkelts, die oft etwas wortreich, aber immer klar und deutlich sind, so zusammenzufassen, daß ein abgerundetes Ganzes entsteht. Oft fehlen Gedankenverbindungen, oft sind wichtige Teile weggefallen, während Unwichtiges festgehalten ist. Neu ist im ersten Teile nur der eingeschobene § 37 „Beiträge zur Frauenbewegung", den man mitten in der allgemeinen Erziehungslehre gewiß nicht suchen würde.

Selbständige Arbeit des Verfassers in dem Buche scheint nur der letzte Abschnitt: „Erziehung der Neuzeit" und der ihm vorhergehende Paragraph: „Bedeutung der Religion für den Unterricht und das Verhältnis von Religion und Schule" zu sein. Deshalb haben wir uns auch nur mit dem Inhalt dieses kleinsten Teiles des Buches (S. 100 bis 124) genauer zu beschäftigen. Um es gleich vorweg zu nehmen: hier beginnen die ganz eigentümlichen Widersprüche mit dem, was nach Volkelt dargelegt war. So spricht z. B. auf S. 36 v. Salten den Wunsch aus, daß „das religiöse Gefühl in der Schule gepflegt und entwickelt werden muß, daß nicht die religiöse Erziehung völlig der Familie überlassen werden kann, wie es sogar Schleiermacher für gut hielt". Das ist auch Volkelts Ansicht. Aber auf S. 100, in dem angefügten Teile, schreibt v. Salten: „Die Bedeutung der Religion für Erziehung und Unterricht bedingt noch nicht den gebotenen Religionsunterricht in der Schule. Schleiermacher, der diese Bedeutung

außerordentlich hochstellt, ist doch nicht für die Erteilung von Religionsunterricht in der Schule." Und § 45 hat gar die stolze Überschrift: „Nicht Religions-, sondern Kulturunterricht." Wie erklären sich diese Gegensätze? Einfach daher, daß der Verfasser sich selbst nicht klar darüber geworden ist, was er will. Dafür später noch mehr Beispiele. Damit sind wir in den letzten Teil des Buches eingetreten, der besonders oft zum Widerspruche herausfordert und in dem sich der Verfasser einer maßlos gehässigen Sprache gegen das gegenwärtige Unterrichtswesen, besonders gegen den Gymnasialunterricht, bedient. Da Deutschland für „den gesunden Moralunterricht, der an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts zu setzen wäre", noch nicht reif ist, hofft der Verfasser jenen auf dem Umwege über Norwegen—Dänemark zu erreichen, „das im historischen Entwickelungsgange den Deutschen stets voran gewesen ist". Für diese Länder scheint v. Salten überhaupt viel Sympathie zu haben, denn auf S. 122 will er den Schülern sogar einen Einblick in holländische und dänische Sprache übermittelt wissen. Die Zeit für den Kulturunterricht soll dadurch gewonnen werden, daß der klassisch antike Sprach-, Literatur- und Geschichtsunterricht auf das ihm zukommende Maß zu beschränken ist". Wie hoch er diesen Unterricht einschätzt, geht am besten aus der Frage hervor, die er auf S. 107 stellt: „Welcher Altphilologe will die Preisfrage lösen: Was bedeutet und zu welchem Zwecke drangsaliert man junge deutsche, heranwachsende Germanen mit dem gewiß schönen, aber für uns doch wertlosen, unbrauchbaren Formelkram antiker Wissenschaften?" In diesem Tone und in diesem Stile geht es bis zum Schlusse weiter. Überall zeigt der Verfasser eine Kurzsichtigkeit, eine Enge des Horizontes, die Mitleid erwecken kann. Was die Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten geleistet, ist ihm völlig dunkel geblieben, sonst würde er auf S. 108 nicht urteilen: „Warum haben wir denn die Wissenschaft nicht weitergebildet, warum ist sie denn auf diesem mittelalterlichen Standpunkte stehen geblieben, doch wohl nur, weil ihre Vertreter, die sogenannten Wissenschaftler, so traurige Deutsche waren."

Interessant ist es nun, zu erfahren, welche Forderungen er für das Unterrichtsprogramm „der Schule der Neuzeit" aufstellt (in § 49). Die meisten derselben sind längst in Erfüllung gegangen oder längst anerkannt. Was der Verfasser dagegen an Neuem bringt, wird kräftigem Widerspruche begegnen. Wie denkt er sich z. B. die Ausführung seiner Forderung: „Verhinderung des Abganges aus Mittelklassen, vornehmlich aus Untersekunda"? Sollen alle die, welche aus Unfleiß oder Mangel an Begabung nicht weiter kommen, durch Androhung schwerer Strafen auf der Schule festgehalten werden? Auch damit dürfte der Verfasser ziemlich alleinstehen, wenn er schreibt: „Nordische Literaturgeschichte, nordische Profangeschichte, Einführung in die dänische Sprache nebst eingehender Besprechung der neuhochdeutschen Mundarten ist sehr erwünscht." Auch in der Überschätzung der nordischen Kulturwerte zeigt sich, daß dem Verfasser ein gesunder Maßstab völlig abhanden gekommen ist.

Von den höheren Schulen der Gegenwart hat keine seinen Beifall, denn er schreibt: „Sie erfüllen den Zweck, den ihnen das praktische Leben abverlangt (!), in keiner Weise. Am besten haben sich bisher die sogenannten Reformrealgymnasien bewährt." Aber auf S. 84 hatte er behauptet: „Am nächsten kommen diesem erstrebenswerten Ziele unsere heutigen sogenannten Realgymnasien." Nichts als Unklarheit und Widersprüche.

Der Schlußparagraph 50 bringt ein im Telegrammstile abgefaßtes Schlußwort mit dem Untertitel: „Ergebnis einer persönlichen Lern- und Lehrerfahrung". Die Lernerfahrung geben wir gern zu. Wir glauben aber nun und nimmer, daß der Verfasser eine Lehrerfahrung an einer öffentlichen Schule hinter sich hat. Dieser Anhang soll den Weg angeben, auf dem sich das höhere Schulwesen nach Ansicht des Verfassers in den nächsten Jahrzehnten weiter entwickeln wird. Vieles ist nur eine verstärkte Wiederholung dessen, was schon vorher hinreichend betont war. Neu ist darin die Forderung, daß die Schüler möglichst früh in Phonetik und in die Etymologie der indogermanischen Sprachen (etwa von Untertertia an) einzuführen seien. Noch mehr wird ein anderes Verlangen Kopfschütteln begegnen, an den höheren Schulen Schreibmaschinenkurse einzurichten. Wir haben noch kein Buch gefunden, das sich mit Erziehung beschäftigt, worin der Utilitarismus so kraß zutage getreten wäre.

Der Preis des Buches ist in Anbetracht seines Umfangs (124 Seiten) unverhältnismäßig hoch.

Braunschweig. Dr. **Arno Schneider.**

368. Schmidt, Dr. Heinrich, Königl. Seminarlehrer in Bayreuth. **Das Streichorchester der Mittelschulen.** Leipzig. Breitkopf u. Härtel. Die Partitur jedes Heftes 3 Mk.

Über den Wert guter Instrumentalmusik in höheren Schulen ist kein Wort zu verlieren; ein frisches Lied oder ein Symphoniesatz kann nach angestrengter geistiger Arbeit die fatiguirten ingenia recreiren, wie es in einer alten Schulordnung heißt, das jugendliche Gemüt stärken, den Sinn für das Schöne befestigen und den Geschmack läutern; Schwierigkeiten verursachte bisher oft der Mangel an geeignetem Übungsmaterial, die Wahl des dem Standpunkte der Schüler entsprechenden Stoffes. Der Herausgeber und Bearbeiter kommt mit diesen Veröffentlichungen also einem „längst gefühlten Bedürfnisse" entgegen; die bisherige Auswahl bildet schon einen ansehnlichen musikalischen Hausschatz. Die vorliegenden Hefte 5 und 6 wurden nach den bewährten Grundsätzen bearbeitet; das 5. enthält Meyerbeers Krönungsmarsch aus dem „Propheten", Schuberts Andante aus der Klaviersonate op. 120, das Menuett aus der Symphonie (Ausgabe Breitkopf u. Härtel Nr. 6) und das Rondo aus Mozarts Serenade Nr. 6; die beiden mittleren Werke sind für Streichorchester gesetzt; bei den äußeren kann Klavier zu vier Händen, Orgel bzw. Harmonium oder beide zusammen als Begleitung dazutreten. Das 6. Heft ist im Mozartjubiläumsjahr natürlich dem göttlichen Wolfgang gewidmet. Die einleitenden biographischen Bemerkungen über die Komponisten sind überflüssig, weil sie sich in jeder Musikgeschichte, in jedem Lexikon finden; der Raum läßt sich künftig besser verwenden; die Erklärung der hauptsächlichsten musikalischen Formen ist dagegen zweckentsprechend. Bei Meyerbeer ist die Aussprache des Vornamens falsch; dieselbe kann nur dschàkomo annähernd richtig bezeichnet werden; die Mehrzahl von Fremdwort heißt Fremdwörter, nicht Fremdworte; Mozart wurde geboren ist besser als Mozart war geboren. Der Text der Lebensbeschreibungen konnte durchweg sorgfältiger behandelt werden, da er dem Schüler zum Vorbild dienen soll.

Braunschweig. **Ernst Stier.**

369. Thum, Emil, Bürgerschullehrer. **Veranschaulichtes Notensingen.** Ein Lehrmittel für den elementaren Gesangunterricht. Vier Singleitern im Zweifarbendruck, ein Dur-Kamm, ein Moll-Kamm, nebst einem gegliederten Übungsplane. St. Joachimstal, Böhmen. E. Thum.

Wie Küffner („Die Musik in ihrer Bedeutung und Stellung in den Mittelschulen". Leipzig, Breitkopf u. Härtel) eine Reform des Gesangunterrichts in höheren Knabenschulen erstrebt, so bricht Thum eine Lanze für den in der Elementarschule, von dem er behauptet, daß in keinem anderen Lehrgegenstande so wenig pädagogische Kunst als in diesem aufgewendet würde. Da die Verhältnisse hier günstiger als dort liegen, so ist die Erscheinung einigermaßen befremdend und, wenn die Behauptung im allgemeinen richtig ist, betrübend. Die Lehrer haben auf dem Seminar neben gutem Musikunterricht auch die nötigen didaktischen Anweisungen erhalten, sie stehen den Schülern anders als im Gymnasium und in der Realschule gegenüber, der Gesang nimmt im Lehrplan eine wichtigere Stellung ein, die Mutation stört nicht oder nur in seltenen Ausnahmefällen, an trefflichen Lehrmitteln fehlt es keineswegs: da müßten doch eigentlich bessere Früchte gezeitigt werden. Der Verfasser sieht die Gründe des Krebsschadens im Gehörsingen und verspricht sich die nötige Besserung durch größere Einheitlichkeit im Stoff und Lehrplan, durch natürliche Methode, verständige Selbsttätigkeit des Schülers, Pflege der Aussprache, namentlich aber durch Notenverständnis und -singen. Zu diesem Zwecke hat er ein neues, soviel sich aus der Beschreibung beurteilen läßt, praktisches Anschauungsmittel erfunden, das, zunächst für Bürgerschulen bestimmt, auch in den unteren Klassen der höheren Schulen gute Dienste leisten kann. Der erläuterte Lehrgang beginnt mit den ersten Anfängen, umfaßt acht Jahre und verbindet mit den praktischen Übungen theoretische Unterweisungen über Tonarten, die beiden Tongeschlechter (Dur und Moll), Rhythmus und Dynamik. Von einem tüchtigen, für die Sache begeisterten Lehrer — dieser ist mehr wert als die beste Methode — kann das hochgesteckte Ziel erreicht, die annähernde Kenntnis wenigstens verlangt werden: nur dann erfüllt der Gesang in der Schule seinen Zweck und bahnt einen besseren des Volkes an.

Braunschweig. **Ernst Stier.**

370. Passarge, L. **Ein ostpreußisches Jugendleben.** Zweite umgearbeitete und erweiterte Auflage. 1906. (Verlag von E. Elischer Nachfolger, Leipzig.) 328 Seiten. Geheftet Mk. 3,50.

Der Verfasser, der im 82. Lebensjahre rüstig und wohlgemut diese Erinnerungen und Kulturbilder schreiben konnte, dürfte mit ganz besonderer Freude deren Berücksichtigung in diesen Blättern begrüßen, indem er nicht nur der häuslichen und geselligen Bräuche bei Hoch und Niedrig gedenkt, sondern mit großer Ausführlichkeit das Schulwesen damaliger Zeit schildert und bei vielen Punkten auf ein Besserwerden hinweist, das auch heute noch auf dem Wunschzettel von Lehrern und Schülern steht. Vielleicht übersteigt es Menschenkraft, alle die so schwierigen Pflichten, unbegreiflichen Hindernisse und unvorhergesehenen Wirren zu allgemeiner Zufriedenheit zu überwinden; der Lehrer wird wohl mehr oder minder immer „Engelsgeduld" haben müssen. Passarge wendet sich unter anderem gegen die damals vielleicht für unerläßlich gehaltene Pedanterie und mechanische Dressur, die zur Schädigung des Charakters führen, indem sie die „Freiheit des Blickes und des Gedankens" zerstören. An zwei seiner Lehrer, die er eingehend schildert, knüpft er weiter ausgreifende Betrachtungen. Bei jenen „bestand der Kern alles Dozierens darin, uns klar zu machen, daß wir sämtlich nichts taugten und daß es eigentlich das beste wäre, wenn wir uns für einen Groschen einen Strick kauften. As laquei pretium heißt es bei Horaz (Sat. II, 2). Hohn und nichts als Hohn war die Losung von beiden. Mir ist in meinem ganzen langen Leben eine solche vollkommene Lieblosigkeit nicht wieder vorgekommen. Und nicht genug an dieser, sie ging in einen förmlichen Haß über; offenbar erschienen wir ihnen als ebensolche Quälgeister, wie sie uns, wenn nicht schlimmer. Oldenberg (früher Professor am Gymnasium in Sachsen-Altenburg) schrieb mir 1903: was er im Friedrichskollegium (in Königsberg) erlebt, habe einen Riß durch sein ganzes Leben gebildet. Er sei aber in seiner späteren pädagogischen Laufbahn bemüht gewesen, dieses Unrecht an seinen Schülern wieder gut zu machen. Mit Recht hätte ich die große Lieblosigkeit der Lehrer, den Schülern gegenüber, hervorgehoben." S. 204 wird betont, wie unentbehrlich der Humor sei und wie sehr man einem Lehrer die schwere Kunst anraten muß, die Jungen mit Hilfe des Humors zu regieren; der entwaffnet ja bekanntlich so manchen Gegner und lenkt das störrische Gemüt — man weiß nicht „wie". Daneben aber wünscht Passarge, der Vortrag des Lehrers möge durch eigene Begeisterung anregen, indem bei den allermeisten Schülern der Stoff an sich allein nicht packt. Überall empfindet man, wie noch beim Niederschreiben in so hohem Alter der Schmerz des einstigen Knaben unvergessen und unüberwindbar ist. Unwillkürlich fällt uns das Wort ein: „so welkt die Blum', eh's Abend, weil achtlos du verwischt den Tropfen Tau, der labend am Morgen sie erfrischt". Wenn dort auch von „der Lust des spielenden Kindes" die Rede ist: der Vergleich ist nicht falsch, denn wir müssen dahin kommen, dem Kinde auch das Lernen zur „Lust" zu gestalten. Es mag unsagbar schwer sein, die besagte Engelsgeduld wird immerzu herbeigewünscht werden müssen. Aber (sagt Passarge) „ich fürchte nur, es wird noch lange, schwere Kämpfe kosten, bis wir alle Grammatik- und Stilpauker und die vielen bis ins innerste Mark unfreien Schulmeister losgeworden sind und durch einsichtigere, freiere, edlere Erzieher der Jugend ersetzt haben; bis wir die wahre Aufgabe der Schule verwirklichen können: den Menschen als Ganzes zu bilden und nicht nur sein Wissen zu bereichern, sondern seinen Charakter zur Wahrhaftigkeit zu erziehen". — Hoffentlich lesen dies recht viele Eltern schulpflichtiger Kinder! Dann wird ihnen vielleicht klar, wie sehr sie (die Eltern) ihrerseits die schwere Aufgabe der Lehrer nicht erleichtern.

Berlin. **E. Lemke.**

371. Schulze, Friedrich. **Briefe eines alten Schulmannes.** Aus dem Nachlasse des Provinzialschulrats und Geh. Regierungsrats Dr. Carl Gottfried Scheibert herausgegeben. Leipzig, 1906. R. Voigtländer. Geheftet 5 Mk.

Es ist ein entschiedenes Verdienst der Verlagshandlung, daß sie einer weiteren Öffentlichkeit die vorliegenden Briefe zugänglich gemacht hat. Dieser alte Schulmann Carl Gottfried Scheibert erscheint als eine ausgeprägte Persönlichkeit vom Scheitel bis zur Sohle, an der man seine helle Freude haben kann, als eine kernige Kampfnatur, die aufrecht durchs Leben schreitet und sich durch nichts unterkriegen läßt. Er

war durch und durch konservativer Altpreuße, den das preußische Staatsideal erfüllte und der deshalb dem neuen Deutschen Reiche bei seiner Gründung im Gegensatze zu den liberal Gesinnten nicht zujubelte. Eine tief religiöse Natur, stand er fest auf dem Boden des protestantischen Bekenntnisses bis in seine letzten Lebenstage. Er war seinem innersten Wesen nach Erzieher der Jugend; ihn erfüllte diese Aufgabe ganz, das bloße Belehren genügte ihm nicht. „Der erziehende Unterricht in meiner Schule", sagte er in einem Briefe, „sollte sich dahin ausdehnen oder beschränken, daß der Schüler sich ein freies, seiner Eigentümlichkeit zusagendes Wissen und Können in der Art und so weit zueigne, daß es ein Treibrad seines Fortschreitens im geistigen Bildungs- und schöpferischen Willensleben werde .... Eine zweite Aufgabe war die Bildung der Schule zu einer christlichen Schulgemeinschaft." Er strebte als Leiter einer Schule danach, aus dieser einen in sich geschlossenen, wohlgeordneten Organismus zu machen; die Anforderungen, die er dabei allerdings an seine Lehrer stellte, waren sehr groß und werden wohl das Kopfschütteln manches Kollegen hervorrufen. Der Kampf um die höhere Bürgerschule, die als vollkommen selbständige, vom Gymnasium innerlich getrennte Schule mit eigentümlichen Lehrzielen für den deutschen Bürgerstand ins Leben treten sollte, wurde von ihm mit Aufbietung seiner besten Kräfte geführt, und es ward ihm auch vergönnt, in Stettin als Direktor seine Ideale in die Wirklichkeit umzusetzen, was ihm dank seiner Persönlichkeit auch gelang. Dieser in Stettin verbrachte Abschnitt seines Lebens ist für die Geschichte des Unterrichtswesens von großer Bedeutung, und seine Briefe aus jener Zeit werden in mancher Hinsicht berichtigend und klärend wirken. Seine Tätigkeit als Provinzialschulrat in Breslau brachte ihn in engeren Zusammenhang mit der Staatsverwaltung; seine Auffassung ward reifer und philosophischer, und er erkannte die große Rolle, die die Erziehung im Staatsganzen zu spielen berufen ist, wie seine längeren, sehr lesenswerten Ausführungen über Staatspädagogik beweisen. In der schon damals auftauchenden Frage: „Simultan- oder konfessionelle Schulen" stellte er sich seiner ganzen Vergangenheit nach auf den Standpunkt der streng konfessionellen; nur in ihr läßt sich sein Gedanke von der „Schulkirche" überhaupt ermöglichen. An den Zeitereignissen und der gesamten Entwickelung nahm er immer — bis in sein höchstes Alter — auch schriftstellerisch und rednerisch teil; sein Feuergeist ward in den letzten Jahren nach seiner Entlassung ruhiger, ohne seine Eigenart zu verlieren.

Das Buch ist keine leichte oder amüsante Unterhaltungslektüre; es will mit Ruhe und Sammlung gelesen sein. Eine Fülle von Problemen wird berührt, die auch heute noch die Geister trennen. Die Frage einer rein deutschen Erziehung und des Bildungswertes der Antike für die deutsche Jugend, die Frage der Simultanschulen und so manches andere hochaktuelle Thema findet in den Briefen eingehende Erörterung. Das Wertvollste daran aber ist die persönliche Note, die überall mitklingt und dem Buche seinen Reiz verleiht. Die Briefe der ersten Stettiner und das Brief-Tagebuch der Breslauer Zeit haben vor den mehr lehrhaften, abhandelnden Schreiben der letzten Periode eine frische Ursprünglichkeit voraus.

Ohne aufklärende Anmerkungen würde die Briefsammlung wenig verständlich sein. Herr Dr. Friedrich Schulze in Leipzig hat sich der keineswegs leichten Aufgabe, das Material dazu herbeizuschaffen, mit Geschick und feinem Takte unterzogen und sich vor allen Dingen davor gehütet, den Text mit Erklärungen zu überladen.

Rostock. Dr. **Paul Ssymank.**

372. Knab, Peter. **Rechenbuch für die unteren Klassen höherer Lehranstalten.** Freiburg i. Br., 1905. Herder. 2,50 Mk., geb. 3 Mk.

Die vorliegende Sammlung von Aufgaben behandelt den gesamten Rechenstoff; sie bringt immer zuerst Erklärungen und Regeln, und daran schließen sich entsprechende Aufgaben, welche in mündliche und schriftliche geteilt sind. Die angewandten Aufgaben sind aus dem täglichen Leben entnommen und sind wohlgeeignet, den Schüler mit den im Leben vorkommenden Rechenaufgaben vertraut zu machen. Der Aufbau des Buches richtet sich nach den Anforderungen in den einzelnen Klassen, wie sie von den neuen preußischen Lehrplänen gefordert werden. Die Rabattrechnung schließt sich hier an die Prozentrechnung, und die Diskontrechnung an die Zinsrechnung an, eine Gliederung, wie wir sie nur billigen können. Diese Aufgabensammlung ist wirklich empfehlenswert; sie gehört mit zu den besten, die wir haben.

Charlottenburg. Prof. Dr. **H. Servus.**

373. a) Meyer, Johannes. **Aus der deutschen Literatur.** Dichtungen in Poesie und Prosa, ausgewählt für Schule und Haus. Mit Unterstützung namhafter Schulmänner aus den Quellen zusammengestellt. Band I: Älteste und mittelhochdeutsche Zeit. XII, 512 S. Band II: Von Luther bis Klopstock. XII, 336 S. Berlin, 1905 f. Gerdes u. Hödel.

b) Meyer, Johannes. **Einführung in die deutsche Literatur.** Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. Mit Unterstützung namhafter Schulmänner unter Benutzung des gleichnamigen Werkes von Lüben und Nacke herausgegeben. Band I: XVI, 656 S. Band II: XVI, 766 S. Berlin, 1905 f. Ebenda. Preis der vier Bände 23 Mk. (daneben Lieferungsausgabe).

Ein Lob ist diesem umfassend angelegten Werke, auf das wir in dieser Zeitschrift schon früher kurz hingewiesen haben, vorab gewiß: mit großem Fleiße und anziehender Begeisterung für den Gegenstand ist eine Fülle von Material in ihm zusammengetragen, die der Lehrer des Deutschen bei der Vorbereitung auf seinen literaturgeschichtlichen Unterricht aufs beste verwerten kann. Seiner ganzen Tendenz nach gehört Meyers Buch der Richtung an, die man heute wohl als die „schulwissenschaftliche" zu bezeichnen pflegt, und es ist mir bisher kein anderer Versuch bekannt geworden, der in gleich umfassender Weise von diesem schulwissenschaftlichen Standpunkte aus ein wichtiges Gebiet des Unterrichtes zu bearbeiten unternähme; auch das sei gern hervorgehoben, daß der Versuch im wesentlichen geglückt ist und daß die von dem Herausgeber und seinen Mitarbeitern befolgte Art der Verarbeitung der wissenschaftlichen Forschung für die Zwecke des Unterrichtes im großen und ganzen wohl die richtige ist. Ganz ohne Zweifel ist das Werk geeignet, seinen Benutzern aus dem Lehrerstande von den wichtigsten Ergebnissen und Problemen literatur- und sprachgeschichtlicher Forschung auf dem Gebiete der deutschen Literatur eine nähere Vorstellung zu geben und sie — durch reichliche Hinweise auf die Fachliteratur — auch zu selbständiger Weiterbildung über die Darbietungen des Buches hinaus anzuregen.

Der Grundgedanke des Werkes, die Einführung in die deutsche Literatur an eine Sammlung von Proben aus dieser Literatur anzulehnen, ist ja deshalb so ganz besonders erfreulich, weil er den literaturgeschichtlichen Unterricht vor der Gefahr des bloßen Redens über die Dinge schützt; Meyer zwingt den Lehrer, den Weg zur literaturgeschichtlichen Betrachtung durch die Proben zu nehmen, und wenn man auch in der Auswahl dieser Proben hier und da anderer Meinung sein kann als der Verfasser und seine Genossen: jedenfalls haben sie ihrerseits die Auswahl so getroffen, das ein ausgiebiges und richtiges Bild von dem Bestande unserer Nationalliteratur bis auf Klopstocks Zeit aus dem Buche gewonnen werden kann. In dem Einführungsteil ist — in den der „Darbietung" gewidmeten Abschnitten — auch auf die sprachliche Seite eifrig Bedacht genommen und dabei der Standpunkt der Induktion mit Recht in den Vordergrund gestellt, mit dem sich der kurze „Abriß der mittelhochdeutschen Laut- und Formenlehre" (I, S. 128 ff.) natürlich sehr wohl verträgt; die Fassung der sprachlichen Erklärungen könnte stellenweise präziser sein (z. B. I, S. 161, er'n hete, ohne gerochen zu haben, scheint mir eine zu äußerliche Hilfe), auch könnte wohl nach der etymologisch-semasiologischen Seite hin, besonders durch Anknüpfung an die Dialekte, dieser Teil des Buches noch manche Vertiefung erfahren; aber man darf dem ersten Wurf in dieser wie in anderer Hinsicht gewiß manches zu gute halten und sich dessen freuen, was geboten ist.

Die der „Vertiefung" gewidmeten Abschnitte sind z. B. recht wohl gelungen; sehr richtig ist u. a. ein Hinweis auf Werke der bildenden Kunst, wie er I, S. 287 zu dem Nibelungenliede gegeben wird; an derselben Stelle des Buches sind die Angaben über „Die Nibelungensage in neueren Kunstwerken" nach meiner Ansicht zu kurz gehalten, namentlich im Vergleich zu der ziemlich breit angelegten Vergleichung zwischen Ilias und Nibelungenlied. Als zweckmäßig darf bezeichnet werden, daß bei schwierigen Fragen, wie der des Verhältnisses zwischen Parsifal und Simplicius, die Vertreter entgegengesetzter Anschauungen, in diesem Falle H. Scherer und A. Bartels, beide zu Worte kommen. Daß die Lebensverhältnisse der Dichter erst in einem späteren Abschnitte geschildert werden, scheint mir durchaus richtig; freilich ist der Abschnitt über die „Bedeutung als Dichter" vom Biographischen manchmal recht schwer zu trennen. Auf Einzelheiten dieser Abschnitte will ich nicht eingehen, aber doch zu

der Behandlung Gellerts (II, S. 655 ff.) bemerken, daß die volkserzieherische Tendenz seiner moralphilosophischen Dichtung wohl noch schärfer hätte betont werden müssen.

Der den meisten Kapiteln beigegebene Abschnitt „Stil- und Redeübungen" soll dem praktischen Bedürfnis ganz unmittelbar Rechnung tragen; natürlich will er cum grano salis benutzt werden. Im allgemeinen scheinen mir die Themata reichlich schwer zu sein; auch sind sie, namentlich soweit sie Fragen enthalten, nach meinem Gefühl zu allgemein und vielumfassend gehalten und tragen vielfach mehr den Charakter von Wiederholungsfragen zu den vorangehenden Abschnitten. Doch fehlt es daneben nicht an recht glücklich formulierten Aufgaben, und der diesen Abschnitten zugrunde liegende Gedanke ist gewiß wohl berechtigt.

Die Angaben aus der Fachliteratur sind meist reichhaltig und auch zweckmäßig ausgewählt; ich verzichte auf das — ziemlich billige — Geschäft, einzelne Nachträge und Änderungsvorschläge in bezug auf die Auswahl vorzubringen; nur auf E. Gnerichs erst jüngst erschienene Arbeit über „Andreas Gryphius" und seine Herodesepen (Leipzig, 1906. M. Hesse) will ich hinweisen, weil II, S. 394 noch von dem Herodesgedicht als Drama die Rede ist. Wieviel fleißige Arbeit auch in Beziehung auf die Literaturangaben in dem Buche steckt, zeigen vielleicht am besten die Literaturnachweise zu den Rückblickabschnitten, z. B. der in Band II, S. 758 ff.

Hoffentlich läßt die Fortsetzung des Werkes über die Klopstocksche Zeit hinaus nicht zu lange auf sich warten. Wer sich früher in mühsamer Arbeit die Literaturangaben, Erläuterungsmaterialien und Daten selbst hat sammeln müssen, die das Meyersche Buch in so bequemer Zusammenstellung bietet, der wird in diesem schulwissenschaftlichen Hilfsmittel die Erfüllung eines dringenden Bedürfnisses sehen. Möchte es allenthalben in diesem Sinne aufgenommen werden!

Frankfurt a. M. **Julius Ziehen.**

374. a) Jerusalem, Prof. Dr. Wilh. **Der kritische Idealismus und die reine Logik.** Wien, 1905. W. Braumüller. 244 S. 8°.

b) Jerusalem, Prof. Dr. Wilh. **Gedanken und Denker.** Ebenda, 1905. 292 S. 8°. Brosch.

Eine kurze Anzeige der gleichzeitig erschienenen Bücher kann sich auf den Ausdruck des philosophischen Gehaltes beschränken.

Der Verfasser beabsichtigt, auf der Grundlage des kritischen Idealismus in Kürze ein Lehrbuch der Logik herauszugeben. Seinen Standpunkt zu begründen und gegen „positive und negative" Angriffe zu verteidigen, ist Zweck des erstangeführten Buches. Der kritische Idealismus ist antikantisch, insofern er die Objektivität der Sinneswahrnehmungen erklärt. Und wenn die polemischen Partien des Buches, gerichtet gegen die Vertreter des transzendentalen Idealismus, des kantischen Transzendentalismus und gegen Solipsismus nicht mehr von Bedeutung sein werden, so wird die einfache und darum so gut überzeugende Begründung von der Objektivität des subjektiv Wahrgenommenen, also eben der von Jerusalem so genannte „Kritische Idealismus", noch wirken und Geltung behalten. Nichts ist überzeugender darin als der einfache Hinweis — der die sozialpsychologische Denkweise des Verfassers ins Licht setzt — auf die Existenz der sozialen Arbeit in Technik, Kunst und Wissenschaft: Wo gemeinsam gearbeitet wird, ist objektive, gleichmäßige Wahrnehmung ein Spiel. Die weiteren Abschnitte des Buches setzen sich mit den sonst in Frage kommenden Grundrichtungen der Philosophie auseinander.

Das zu zweit genannte Buch ist eine Sammlung von Aufsätzen, die in der Mehrzahl in der „Neuen Freien Presse" veröffentlicht wurden und viel populäres Interesse erregen; die Gegenstände zeigen die sozialen Stimmungen der Jerusalemschen Philosophie, so über „Gehirn und Gesittung" — „Die Volksseele" — „Altgriechisches Kleinleben" — „Philosophische Begabung der Frauen" — „Philosophische Plauderei über die Zeit". Auch die Studien über die philosophischen Tendenzen der neueren Literatur werden vielen gefallen.

Die beiden Bücher werden dem verdienten Psychologen manchen neuen Freund zuführen.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

375. Richter, J. W. Otto. **Deutsche Seebücherei.** Erzählungen aus dem Leben des deutschen Volkes zur See für Jugend und Volk. Bd. 5: Stralsund zur Zeit der Seeräuber. Bd. 6: Ein deutscher Seemann aus der Zeit Friedrichs des Großen. Bd. 7: Sr. Majestät Kanonenboot „Iltis". Bd. 8: Von Bremen hinaus in die Welt. Altenburg S.-A. Stephan Geibel. Kart. je 1 Mk.

Die Produktivität mancher Jugendschriftsteller ist derart groß, daß an der Qualität des einzelnen Werkes mit Berechtigung gezweifelt werden kann. Man braucht nicht auf dem Standpunkt der überästhetischen Kritiker der Gegenwart zu stehen und muß doch einige Beunruhigung haben beim Lesen von solchen Schriften. Aber völlig vorurteilslos an die Lektüre dieser vier Bändchen (von denen jeder weit über 100 S. 8° zählt) herangegangen, fühle ich mich enttäuscht. Da ist die längst fruchtbar gewordene Technik: Einkleidung des schildernden und beschreibenden Stoffes in eine erzählende Maske, die aber von menschlicher Art eben nichts anderes an sich hat als die Sprechweise — in überaus vorherrschendem Maße angewendet. Da bringt uns stets der Zufall an den rechten Mann, der uns über alles und jedes Aufschluß gibt wie ein Lexikon, ja am Schluß ist noch aller Teilnahme gemehrt durch eine Apotheose, eine Leitartikelrede oder einen Appell zum Bau von Seeschiffen (wie aufdringlichst in Bd. 8), wo ganz wie in einem politischen Tageblatte die Motive für die Flottenbewegung fast trocken hergezählt werden. Dann muß noch die wenig geseilte Schreibweise den Genuß der Lektüre hindern und die Lektüre überhaupt der erziehlichen Momente entkleiden. Es ist sonach der Kern der Bücher nicht das, was sie sein sollen; es sind keine über das Durchschnittsniveau hinausgehenden Bücher. Dazu kommt noch, daß die Punkte, die wir als Normen sozusagen für die Ausstattung kennen, gar nicht einmal versuchsweise angestrebt worden; das eine gute Titelbild läßt die Mängel der übrigen noch mehr hervortreten. Trotz alledem möchte ich es nicht gerade bedauern, wenn die Schriften da und dort gelesen werden — schaden werden sie nicht.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

376. Plüschke, P., Rektor. **Schulrecht und Schulgesetze.** Abhandlungen aus dem Gebiete des Schulrechts. 6. Heft: Die Fürsorge des Staates für die Hinterbliebenen der Volksschullehrer. 7. Heft: Landrat, Kreis- und Bezirksausschuß und Volksschule. 8. Heft: Der Hausgarten und die Landdotation des Lehrers. 9. Heft: Dienstwohnung und Mietsentschädigung. 10. Heft: Der erkrankte Schüler und der kranke Lehrer im Schutze des Schulrechts. 11. Heft: Schulurkunden und ihr gesetzlicher Schutz. Berlin, 1905. L. Oehmigkes Verlag (R. Appelius). 40, bzw. 50, bzw. 86, bzw. 130, bzw. 93, bzw. 284 S., 8°. Kart. 0,60, bzw. 0,80, bzw. 1,00, bzw. 1,25, bzw. 1,00 Mk.

Es sind schon viele Versuche zur Herstellung handlicher Bücher über Schulrecht gemacht worden. Am besten ist immer die kompendiöse Zusammenfassung in einen oder zwei, wenn auch starke Bände. An solchen Versuchen fehlt es nicht. Sie sind sogar in letzter Zeit häufig unternommen worden. Indes der Nachteil, daß die Sachgebiete, wie sie die Vorfälle des Lebens gestalten, zu wenig betont werden können, läßt die vorliegende Serie von Monographien, die alles legislative Material nach sachlichen Gruppen zusammenstellen, nicht nur erwünscht, sondern als zweckmäßig und notwendig erscheinen. Die Darbietung des Wortlautes geschieht innerhalb von Dispositionspunkten. Auf solche Art ist nicht nur ein Aufsuchen und Orientieren leicht möglich, sondern auch die Beschaffung, denn man weiß vom Titel aus, was man zu erwarten hat. Die Ausgabe in handlichen Bändchen kann daher allgemein empfohlen werden.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

377. Forel, Prof. Dr. Aug. **Die sexuelle Frage.** München, 1905. Ernst Reinhardt. 5. bis 10. Tausend. 587 S. Lex. 8°. Brosch. 8 Mk., geb. 9,50 Mk.

Eine grundlegende Behandlung der seit Jahren von den verschiedensten, namentlich pädagogischen Gesichtspunkten erörterten sexuellen Frage durch den bedeutenden Psychiater konnte von vornherein auf weitestes Interesse rechnen. Die durchweg

systematische Darstellung ist von dem reinsten Bestreben auf Abstellung der verderblichen Zustände, die zur zehrenden Krankheit am Volkskörper geworden sind, getragen, aber auch von jener Freimütigkeit, die dem Psychiater gestattet, die von der herrschenden Moral und sogar auch die von den jetzigen christlich-sittlichen und staatlichen gezogenen Grenzen des sittlichen Lebens zu überschreiten oder doch zu ignorieren. Wir müssen deshalb hervorheben, daß einige im Interesse der Ausrottung verderblicher Geschwüre aufgestellte Forderungen auf Zustimmung der auf christlichem Boden stehenden Leser nicht werden rechnen können. Die Ehe — als punctum saliens der sexuellen Frage — wird zum Teil in einer zu weit gehenden Weise erleichtert.

Es ist aber nicht unsere Aufgabe, die kritischen Partien zu begutachten — mit ihrer Markierung muß es genug sein —, sondern es soll im allgemeinen angeführt werden, daß die ganze Darstellung sehr lesenswert ist. Rundweg kann man wohl die niedergelegten Anschauungen als den Standpunkt des heutigen Arztes bezeichnen. In historischer, naturwissenschaftlicher und lebenspraktischer Richtung bringt der Verfasser alles bei, was im Rahmen eines kompletten Handbuches allgemeiner Art darüber zu sagen ist. Daß er auch Politik, Nationalökonomie und Pädagogik in Zusammenhang mit der Sexualfrage bringt, ist gewiß den meisten Lesern sehr erwünscht.

Liegnitz. **B. Clemenz.**

378. Hartwig. **Leitfaden der konstruierenden Stereometrie.** Mit 55 Fig. im Text. 39 S. Wien und Leipzig. Karl Fromme. Preis geh. 1 Mk.

Die Figuren der gebräuchlichen stereometrischen Lehrbücher sind meist in Parallelprojektion gezeichnet, aber die Bücher selbst enthalten selten eine Anleitung zu ihrer Anfertigung. Diese Lücke will das Heftchen ausfüllen, und man muß zugeben, daß ihm dies in einer klar geschriebenen Darstellung, unterstützt von scharf und günstig gezeichneten Figuren und in einer Form gelingt, die sich meisterhaft auf das Notwendigste zu beschränken weiß. Nachdem durch die übliche, wohl allen Leitfäden der Parallelprojektion gemeinsame Betrachtung der Schattenbilder eines Würfels das Verständnis vorbereitet ist, folgen Einzelabschnitte über die Parallel-, Horizontal- und Vertikalbilder des Quadrats, des Rechtecks, des Dreiecks, des Sechsecks (als Einzelfall des regelmäßigen n-Ecks) und des Kreises, sodann ihre Kombinationen an den elementaren Körperformen einschließlich der Kugel. Ein kurzer Anhang bringt praktische Beispiele aus der Stereometrie, der darstellenden Geometrie, der Mineralogie, der mathematischen Himmelskunde und der Physik. (Für die Lippenpfeife würde ich allerdings der einfachen Aufrißzeichnung doch den Vorzug geben.)

Der Vorschrift der Lehrpläne, daß in der Stereometrie (auch am Gymnasium) das Verständnis projektivischen Zeichnens vorzubereiten und zu unterstützen sei, kommt das Heft in sehr willkommener Weise entgegen. Es zeigt einen Weg, auf dem die Schüler in kurzer Zeit Schrägbilder nicht nur verstehen, sondern auch selber korrekt zeichnen lernen können.

Eutin. **M. Schuster.**

379. Böttger und Hartenstein. **Trigonometrie für Realschulen.** 35 S. Mit 25 Figuren im Text. Leipzig. Dürrsche Buchhandlung. Preis geh. 0,60 Mk.

Das Heftchen enthält in übersichtlicher Anordnung den Lehrstoff der ebenen Trigonometrie mit besonderer Berücksichtigung der sächsischen Realschulen. Der erste Abschnitt behandelt die trigonometrischen Funktionen im allgemeinen, die einfachsten goniometrischen Beziehungen und eine durch Musterbeispiele erläuterte Anleitung zum Gebrauch der Tafeln. In Abschnitt 2 folgen das rechtwinkelige und das gleichschenkelige Dreieck. Abschnitt 3 bringt zunächst die Erweiterung der Funktionsbegriffe für das zweite Winkelfeld sowie die Additionstheoreme mit ihren Ableitungen, darauf die Hauptfälle der Berechnung allgemeiner Dreiecke auf Grund des Sinus-, des Kosinus- und des Tangentensatzes; der Halbwinkelsatz wird nur anhangsweise kurz entwickelt. Die einzelnen Paragraphen enthalten ausführlich vorgerechnete Musterbeispiele, ferner Übungsaufgaben sowohl in uneingekleideter als auch in der Form von Anwendungen aus der Praxis. Besonders interessante Beispiele der letzteren Art sind auch noch in den Paragraphen 7 und 17 zusammengestellt.

Eutin. **M. Schuster.**

380. **Goldene Schülerbibliothek. „Wie werde ich versetzt?"** Bearbeitet von Prof. A. Frantz, Oberlehrer A. König, Dr. E. Mensch, Oberlehrer Dr. Goldschmidt, Oberlehrer Eisenreich u. a. Kattowitz und Leipzig. Karl Siwinna. Preis des Bändchens 1 Mk.

Diese Sammlung stellt ein Werk dar, wie es meines Wissens bis jetzt noch nicht existierte. In 40 Bändchen von durchschnittlich 100 Seiten wird ein kurzgefaßtes Kompendium aller Schulwissenschaften geboten, das für Schüler aller höheren Lehranstalten von Sexta bis Prima berechnet ist. Strebsamen, energischen Schülern, die aus irgend einem Grunde Lücken in ihrem Wissen bemerken, wird dadurch Ersatz für einen mehr oder weniger kostspieligen Nachhilfeunterricht geboten. Überhaupt aber gibt das Werk jedem Schüler Gelegenheit, im Zusammenhange einen Wissenszweig schnell wiederholen zu können, besonders vor Ablegung einer Prüfung oder der Versetzung in eine höhere Klasse. Für jüngere Lehrer besonders sowie für Eltern, die in der Lage sind, mit ihren Kindern das Schulpensum durchgehen zu können, ist es ein vortreffliches Hilfsmittel beim Unterricht. — Von den einzelnen Heften der Sammlung hat Referent die für den alt- und neusprachlichen Unterricht ganz, die für Deutsch und Geschichte teilweise eingehend durchgesehen. Am besten gefielen ihm die erstgenannten Bändchen, während er die alte Geschichte besonders in den literaturgeschichtlichen Angaben lieber gekürzt, die Geschichte der neueren Zeit sowie die deutsche Literaturgeschichte ausführlicher behandelt gesehen hätte. Vielleicht berücksichtigt die Verlagsbuchhandlung bei einer Neuauflage diese Ausstellung. Alles in allem verdient das Werk die weiteste Verbreitung. Schließlich sei noch auf das handliche Format — schmales Großoktav — hingewiesen, das jedem ermöglicht, auf Spaziergängen, während einer Fahrt oder sonstwo in einem Bändchen zu studieren.

Berlin. **Ad. Jaeckel.**

381. Wenger-Runtz, Lisa. **Das blaue Märchenbuch.** Mit Buchschmuck von der Verfasserin. Frauenfeld, 1906. Huber & Co. Preis geb. 4½ Fr.

Die wundervollen Kunstmärchen, von einer gemütvollen und phantasiebegabten Mutter zunächst ihren Kindern erzählt, sind denen von Andersen gleichwertig, aber insofern vielleicht noch überlegen, als ihnen die bei Andersen oft unbequem zutage tretende Geziertheit und Manieriertheit fehlt. Die Erzählung fließt so ungezwungen, so sicher und natürlich, daß auch der Erwachsene an ihnen seine helle Freude haben muß, am Ernst wie am echt germanischen Humor, der erfreulicherweise gar nicht fehlt. Der Buchschmuck ist im besten Sinne des Wortes „stilvoll".

Von dem liebenswürdigen Buche würde ich ganz im Sinne von Johanna Spyri sagen: „Für Kinder und solche, die Kinder lieb haben."

Berlin. **L. Freytag.**

382. 1. von Kleist, Heinrich. **Michael Kohlhaas.** Bildschmuck von Ernst Liebermann. 2. Schwab, Gustav. **Herzog Ernst.** Bildschmuck von Wilhelm Roegge. 3. Wiesenberger, Franz. **Ernstes und Heiteres,** für die Jugend ausgewählt. Bildschmuck von Grete Brzezowsky. 2. vermehrte Auflage. 4. Stifter, Adalbert. **Katzensilber.** Erzählung aus „Bunte Steine". Bildschmuck von Grete Brzezowsky. 2. Auflage. Linz, 1906. Verlag des Lehrerhausvereins für Oberösterreich.

Die oberösterreichischen Lehrer lassen sich wiederum nicht durch Herrn Wolgast imponieren; wohl ihnen. Es wird wieder unter der verständigen und taktvollen Redaktion von F. Wiesenberger Bekanntes, Vortreffliches geboten, stets mit gutem Bildschmuck. Besonders ist zu erwähnen das 3. Heft: „Ernstes und Heiteres", eine vorzüglich getroffene Auswahl kleiner Dichtungen für die Jugend. Ein allerliebstes Büchlein! Ich wollte, Wiesenberger wäre Hauptlehrer in Hamburg, und Herr Wolgast säße irgendwo im fernsten Rußland. Für unsere Jugendliteratur wäre es ein Glück.

Berlin. **E. Schröder.**

383. Pistorius, Fritz. **Mit Gott für König und Vaterland.** Erlebnisse eines preußischen Jungen. 1. Aus den Unglückstagen von 1806. Mit 1 Buntbild und 9 Karten. Berlin. Trowitzsch & Sohn. 4 Mk.

Der Verfasser ist bisher durch seine pädagogischen Skizzen bekannt und beliebt geworden; mit diesem Bande, dem ein zweiter aus der Zeit der Erhebung folgen wird, tritt er in die Reihe der besten Jugendschriftsteller ein. Wenn er auch künftig so gut schreibt wie hier, so prophezeie ich ihm die besten Erfolge. Er führt seinen Helden, einen preußischen Offizierssohn, nicht nach bekannten Mustern als Schützling eines großen Mannes ein und dichtet ihm auch nicht alle erdenklichen Glückstaten an; im Gegenteil, der vorzüglich gezeichnete Hintergrund ist so düster als möglich, und sein Held ist ein rechter und echter 15jähriger Junge, der durchaus in seiner Sphäre bleibt und deshalb echt und glaubhaft wirkt. Gerade deshalb gewinnen wir ihn lieb, und er wird rasch ein Liebling unserer Jungen werden, denen es nur gut tun kann, wenn die Schilderung der Unglückszeit sie nachdenklich und bescheiden stimmt.

Berlin. **L. Freytag.**

384. 1. Knötel, P. und H. **Oberschlesische Sagen,** nacherzählt. Mit Originalbildern von Prof. Dr. P. Knötel. Kattowitz und Leipzig. Phönixverlag, Carl Siwinna. Preis geb. 1 Mk.

2. Höcker, G. **Die Belagerung von Breslau.** Ein Volksbuch zur hundertjährigen Wiederkehr der Tage von November und Dezember 1806 und Januar 1807. Mit Illustrationen und Karten. Ebendaselbst. Preis geb. 1,50 Mk.

3. Höcker, G. **Jena und Auerstädt.** Eine kurzgefaßte Geschichte der unglücklichen Kriegsereignisse von 1806. Mit Illustrationen und 2 Karten. Ebendaselbst. Preis geb. 1,50 Mk.

4. Kania, J. **Segen der Arbeit.** Ein Beitrag zur Heimatkunde. Mit 7 Abbildungen. Ebendaselbst. Preis geb. 1 Mk.

5. v. Puttkamer, J. **Im Panzerautomobil.** Erzählung einer Weltreise für die deutsche Jugend. Mit 4 Dreifarbendruckbildern und einem Umschlagbild von Prof. R. Knötel. Ebendaselbst, 1907. Preis geb. 3 Mk.

6. Klaußmann, A. O. **Schlagende Wetter.** Episoden aus dem Leben eines jungen Bergmannes, für die reifere Jugend erzählt. Mit 4 Dreifarbendruckbildern von Prof. R. Knötel. Ebendaselbst. Preis geb. 3 Mk.

7. Klaußmann, A. O. **Vesuvius, der Feuerberg.** Szenen von der letzten Vesuvkatastrophe, für die reifere Jugend erzählt. Mit 4 Dreifarbendruckbildern und einem Umschlagbild von Prof. R. Knötel. Ebendaselbst. Preis geb. 3 Mk.

8. Knötel, Prof. R. **Die eiserne Zeit vor hundert Jahren.** Heimatbilder aus den Tagen der Prüfung und der Erhebung 1806 bis 1813. Bild und Wort. Ebendaselbst. Preis geb. 3,75 Mk.

Die „Oberschlesischen Sagen" sind mit Benutzung der besten Quellen sehr hübsch nacherzählt, in einfachem, ungesuchtem Ton, kindlich, aber nicht etwa im sogenannten Kinderjargon. Es ist ein gutes, ansprechend illustriertes Büchlein, das auch der erfahrene Kenner gern zur Hand nehmen wird.

Die beiden Bücher von Höcker kommen sehr gelegen. Es tut dringend not, daß unsere Jugend sich nicht etwa bloß an der Zeit der Siege von 1870 berauscht, sondern daß sie mit großem Ernste auf die Zeit unserer tiefsten Erniedrigung hingewiesen wird, die unsere zahlreichen inländischen und ausländischen Feinde uns gar zu gern wieder heraufführen möchten. Das erste Buch bringt eine fesselnde Schilderung der Belagerung Breslaus, das zweite schildert ernst und ohne Groll den Gang der traurigen Ereignisse von 1806/1807 mit der Perspektive auf die Erneuerung und Erhebung.

Das Büchlein von Joseph Kania verfolgt in erster Linie schlesische Zwecke und dürfte namentlich in den Händen der reiferen Volksjugend von großem Segen werden, namentlich auch den deutschnationalen Zwecken dienstbar sein, ohne davon ein großes Aufheben zu machen; es ist durchweg taktvoll geschrieben. Es schildert in frischen Zügen, inwiefern Schlesien ein deutsches Land ist und was es der preußischen Herrschaft zu danken hat; auf die Entwickelung des Bergbaues wird speziell eingegangen. Speziell werden dann die zehn Männer gewürdigt, denen Schlesien zu besonderem Danke verpflichtet ist.

Zum fünften Buche hat dem Verfasser Jules Vernes „Reise um die Welt in 80 Tagen“ wohl die äußere Anregung gegeben; während man aber Vernes Trockenheit trotz aller Phantasterei bald satt bekommt, kommt man hier aus der angenehmen Aufregung gar nicht heraus. Eine liebenswürdige, internationale Gesellschaft macht von Paris aus in einer gepanzerten Mordmaschine (pardon, Panzerautomobil) eine an Abenteuern überreiche Fahrt, in denen sich alle modernen Schrecknisse und Gefahren finden: russische Revolution, Überfälle, Erdbeben, Räuberbanden, kurz, alles, was man sich nur wünschen mag. Es gibt sogar „Motorstiefel“, die modernen Siebenmeilenstiefel! Aber die Erzählung liest sich brillant, und alt und jung wird seine Freude daran haben.

Die beiden Bände 6 und 7 haben in A. O. Klaußmann einen bestens bekannten, bewährten Verfasser. Im Bande 6 lernen wir in der Form einer fesselnden Erzählung das Bergwerksleben mit all seinen Gefahren kennen; die Schilderungen aus Südafrika, Südamerika und Klondyke in der Form ungezwungener Erzählungen, die sich auf die unmittelbarste Gegenwart erstrecken. Ebenso steht es mit dem Band 7[1]), dessen Gegenstand der schreckliche Vesuvausbruch ist, der vor kaum zehn Monaten stattfand und den die an schreckliche Dinge jetzt schon gewöhnte Menschheit fast vergessen hat. Auch hier ist die Form einer spannenden Erzählung vorzüglich gewahrt; beide gut illustrierten Bücher werden den Jungen wie den Alten vorzüglich gefallen.

Der achte Band ist ein prachtvolles Gedenkbuch, das man namentlich der Jugend auf den Weihnachts- oder Geburtstagstisch legen sollte und das bleibenden Wert behält: es bietet 30 Vollbilder mit gegenüberstehendem Texte aus der Zeit von 1806 bis zur Leipziger Erlösungsschlacht. Das Buch predigt eine ergreifende Lehre, die so lautet: Hüten wir uns vor einem neuen 1806, damit wir nicht erst wieder ein Jahrzehnt nach einem neuen 1813 zu ringen brauchen — denn die Gegenwart ist der von 1806 zum Verzweifeln ähnlich!

Berlin. **C. Schröder.**

385. Mertens, Hans Willy. **Meine Schule.** Köln, 1906. J. P. Bachem. Preis geb. 2 Mk.

Die Schule als Gegenstand echter Poesie ist etwas Ungewöhnliches. Aber daß sie es sein kann, hat der Verfasser durch 36 liebenswürdige Gedichte bewiesen, die sich allen Motiven des Schullebens zuwenden und sie in gemütvoller Vertiefung behandeln. Das gut ausgestattete Büchlein verdient herzliche Empfehlung.

Berlin. **C. Schröder.**

386. **Freiburger Taschen-Liederbuch.** 325 der beliebtesten Vaterlands-, Volks- und Studentenlieder, nebst einigen Sologesängen, zumeist mit Melodie. 5. Auflage. Freiburg i. Br. Herder.

In einem Jahre zwei Auflagen: das ist viel und legt für den Wert des Büchleins das beste Zeugnis ab. Ich habe dem trefflichen Liederbuche nur die beste Empfehlung mitzugeben und berufe mich auf meine Anzeigen in den Juniheften dieser Zeitschrift von 1904 und 1905.

Berlin. **C. Schröder.**

387. Lyon, Otto. **Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts.** Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. Heft 17 bis 20. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner.

Herr Prof. Lyon, dessen Arbeitskraft fast unglaublich ist, steht hier an der Spitze eines sehr dankenswerten Unternehmens. Denn fast alle Dichter verschmähen es (aus Furcht, sich zu schaden), ihren Dichtungen die nötigen Erläuterungen mit auf den Weg zu geben, und so müssen es eben andere für sie tun.

Wir haben hier kleine Hefte vor uns, gewöhnlich zwei bis drei Bogen stark. Nr. 17 enthält: Theodor Storms „Pole Poppenspäler“ und „Ein stiller Musikant“, erläutert von Dr. Otto Ladendorf, C. F. Meyers „Der Heilige“, erläutert von

[1]) Nur den „bekannten Gelehrten Wilhelm Bölsche“ hätte der Verfasser ruhig beiseite lassen können, ebenso die ganze modern-modische Theorie über die Entstehung der Gebirge.

Dr. **Karl Credner**, **Wilhelm Raabes** „Alte Nester", erläutert von Prof. **Paul Gerber**, und **Adalbert Stifters** „Studien", erläutert von Dr. **Rudolf Fürst**. Alle Hefte enthalten eine ästhetische biographisch-literarische Würdigung der Dichter und ihrer auf dem Titel genannten Dichtwerke, durchweg mit liebevollem Verständnis geschrieben.

Eins fehlt freilich, was allerdings bei diesem Unternehmen anscheinend grundsätzlich ausgeschlossen ist: das sind Einzelerläuterungen. Bei **Storm**, **Meyer** und **Raabe** sind sie ja füglich zu entbehren; aber **Stifters** entzückende Studien bieten so viele sachliche Schwierigkeiten, daß man sie in den bisher vorhandenen Ausgaben geradezu schmerzlich vermißt. Auch in sprachlicher Beziehung wäre er einer kritischen Erläuterung wohl wert.

Berlin. **C. Schröder.**

Die **„Sammlung Göschen"**, von der bereits über 300 Bändchen erschienen sind, gilt mit Recht als eine berufene Vermittlerin für die Einführung in alle Gebiete der Natur- und Geisteswissenschaften. Sie bietet bei großer Übersichtlichkeit in gedrängter, aber überraschend vollständiger Form objektiv und leicht verständlich gehaltene Darstellungen, welche die Forschungen bis zur Gegenwart zur Grundlage haben. Jedes Bändchen ist in sich geschlossen dargestellt, zum Teil versehen mit vorzüglichen Illustrationen. Sauberer Druck, geschmackvoller Einband und ein erstaunlich billiger Preis von 80 Pf. zeichnen die handlichen Bändchen aus. Sie verdienen die Unterstützung des deutschen Volkes und weiteste Verbreitung für das Studium in Schule und Haus; es sei deshalb auf dies groß angelegte verdienstvolle Unternehmen besonders aufmerksam gemacht.

VI. Mitteilungen.

1.

Bericht über die 15. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Erlangen in der Pfingstwoche 1906.

In der Aula der Erlanger Universität wurde am 5. Juni um 9 Uhr vormittags die 15. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften eröffnet. Zunächst begrüßte Herr Prof. E. **Wiedemann** im Namen des Ortsausschusses die Versammlung; nach ihm bewillkommte im Auftrage der Regierung Herr Regierungsrat Dr. **Kittel** die Gäste. Dann ergriff der Herr II. Bürgermeister **Fränger** das Wort und gab seiner besonderen Freude Ausdruck darüber, daß der Verein Erlangen als Stätte seiner diesjährigen Hauptversammlung auserwählt habe; auch betonte er gleichzeitig, daß an der Erlanger Hochschule bedeutende Mathematiker und Naturforscher gewirkt hätten und daß Erlangen manchen hervorragenden Vertreter dieser Fächer zu seinen Söhnen zählen dürfe. Im Namen der Universität hieß der Exprorektor, Herr Prof. Dr. **Geiger**, die Teilnehmer willkommen; desgleichen Herr Prof. Dr. **Spuler** im Namen der hiesigen physikalisch-medizinischen Sozietät.

Der erste Vorsitzende des Vereins Herr Prof. **Pietzker** (Nordhausen) dankte den Rednern für ihren Willkommengruß; auch er gab seiner Freude darüber Ausdruck, daß es dem Verein möglich war, seine heurige Hauptversammlung nach Erlangen zu verlegen, und erkannte mit warmen Worten den besonders herzlichen Empfang an, den der Verein in Erlangen gefunden habe. Im besonderen erwähnte er das hübsche Büchlein über die Universitätsstadt Erlangen, das der Verein zur Förderung des Fremdenverkehrs den Teilnehmern der Versammlung zum Geschenk gemacht hatte. Die Versammlung trat dann in den wissenschaftlichen Teil ihrer Sitzung über. Es hielten Vorträge Herr Konrektor J. **Ducrue** (München) über „geometrische Propädeutik", Herr Gymnasiallehrer Dr. H. **Wieleitner** (Speyer) über den „Zahl- und Mengebegriff im Unterricht". Nachmittags ½2 Uhr fanden Abteilungssitzungen im physikalischen Institute statt. Herr Prof. **Grimsehl** (Hamburg) führte allgemein interessierende Demonstrationsversuche zur Wellenlehre vor; Herr Prof. **Pietzker** zeigte eine Zeichnung des regulären Sechzigeds. Herr Prof. Dr. E. **Wiedemann**

sprach über die Ausbildung der Lehramtskandidaten. An diese Vorträge schloß sich eine eingehende Besichtigung des physikalischen Instituts und anderer Universitätsinstitute an. Um 6 Uhr abends vereinigten sich die Teilnehmer zu einem Festmahl im Hotel Schwan.

Am Mittwoch, vormittags $^1/_2$9 Uhr, hielt die Sektion Bayern ihre Geschäftssitzung ab, in der innere Angelegenheiten besprochen und erledigt wurden. Der Verein hat eine regsame Arbeit entfaltet und auch eine Eingabe um eine zeitgemäße Umgestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts am humanistischen Gymnasium in Bayern bei der Unterrichtsverwaltung eingereicht. Die betreffenden Leitsätze, Bemerkungen und Übersichten werden später mitgeteilt werden.

Um 10 Uhr nahm die zweite allgemeine Sitzung ihren Anfang, in welcher unter dem Vorsitz des Herrn Rektors Prof. Dr. Dietsch zuerst Herr Prof. Dr. E. Wiedemann über „das Experiment im Altertum und Mittelalter" sprach und dem aufmerksam lauschenden Zuhörerkreis an einer Reihe von Lichtbildern, welche alten Handschriften entnommen waren, die hohe Entwickelungsstufe vorführte, zu welcher bei den Griechen und insbesondere den Arabern die Konstruktion physikalischer Apparate gelangt war. Darauf hielt der bekannte Gletscherforscher Herr Prof. Dr. Heß (Ansbach) einen Vortrag über Probleme der Gletscherforschung, in welchem die zurzeit besonders diskutierten Fragen auf diesem Gebiete in klarer Weise beleuchtet wurden. — In der Nachmittagssitzung führte Herr Gymnasialassistent Wimmer (München) eine mikroskopische Projektionsmethode vor. An einer großen Reihe von interessanten mikroskopischen Präparaten aus dem Gebiete der Zoologie und Botanik zeigte er den hohen Wert dieser Projektionsmethode auch für den Unterricht an den Mittelschulen. Herr Prof. Dr. Wehnelt (Erlangen) demonstrierte sodann Entladungserscheinungen in verdünnten Gasen. Die mit wohlgelungenen Experimenten verbundenen klaren Ausführungen des Vortragenden haben das Interesse für die neuen Erscheinungen bei allen Anwesenden in hohem Maße geweckt. An die Sitzung schloß sich wieder die Besichtigung einiger Universitätsinstitute (des pathologischen Instituts, des mineralogisch-geologischen und des botanischen Gartens) an.

In der dritten allgemeinen Sitzung (Donnerstag) legte Herr Prof. Pietzker (Nordhausen) die Stellung der Fachkreise zu den Vorschlägen der von der Naturforscher-Gesellschaft eingesetzten Unterrichtskommission dar.

Der Redner skizzierte zunächst kurz die Entstehung der Bewegung, die zur Niedersetzung einer Unterrichtskommission seitens der Naturforscher-Gesellschaft führte. Hierauf wurde eine Übersicht über die veröffentlichten Vorschläge, deren Kritik und eine Widerlegung der Aussetzungen gegeben. Eine möglichst umfassende Kritik hält er für wünschenswert; nur eine Kritik ist ganz abfällig ausgefallen, die indessen auf geradezu unbegreiflicher falscher Auslegung der Kommissionsvorschläge beruht.

Prinzipiell werde der Kommission zum Vorwurf gemacht, daß sie den biologischen Unterricht nicht auch auf dem Gymnasium durchgeführt wissen will, zweitens, daß sie das mathematische Lehrziel auf dem Realgymnasium auf das des Gymnasiums heruntergesetzt und dabei auch eine Stunde, die bisher der Mathematik zugewiesen war, dem naturwissenschaftlichen Unterricht überlassen wollte. Beide Vorwürfe sind nicht gerechtfertigt, denn die erste Forderung sei ohne einen weitgehenden Eingriff in den Charakter des Gymnasiums nicht zu verwirklichen; wünschenswert ist nur, daß durch die Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten, die immer noch nicht völlig durchgeführt, die Anzahl der humanistischen Gymnasien auf das richtige Maß zurückgeführt werde. Was den zweiten Vorwurf anlangt, so wurde betont, die empfohlene Maßnahme sei eine Folge des von der Kommission vertretenen Standpunktes, daß das Ziel des mathematischen Unterrichts nicht Fach-, sondern Allgemeinbildung sei; die demgemäß empfohlene, übrigens nur geringe Reduktion der mathematischen Unterrichtsstunden hindere das Realgymnasium nicht, durch die intensivere Betreibung des naturwissenschaftlichen Unterrichts seine realistische Eigenart zur Geltung zu bringen. Die Vorwürfe, die gegen die Einzelheiten erhoben wurden, heben sich vielfach auf, indem der eine gerade das bekämpft, was der andere wolle. Es wurde dies an einer Reihe von Einzelheiten ausgeführt. Aber auch der Kommission liege nichts ferner, als der Fachwelt ihre Meinung oktroyieren zu wollen; sie habe natürlich ein Bild davon geben müssen, wie sie sich die Ausführung der von ihr empfohlenen Reform in der Praxis denke, wolle aber damit nur der Anstellung von wirklich praktischen Proben eine Handhabe bieten; bei der praktischen Erprobung solle auch nach ihren Wünschen der Fachlehrer alle Freiheit haben, damit schließlich aus der praktischen Er-

fahrung ein brauchbares Ergebnis herauskomme. Es handle sich darum, zu verstehen und zu ergreifen: zu verstehen erstens in dem Sinne, daß die Vertreter der verschiedenen Seiten des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts sich untereinander verstehen, daß die Biologen einerseits, die Mathematiker und Physiker andererseits innewerden, wie alle Differenzpunkte zwischen ihnen weit hinter der Gemeinsamkeit ihrer Ziele und Interessen zurücktreten, sowie auch darum die Vorschläge der Kommission richtig zu verstehen, nämlich in dem eben dargelegten Sinne. Dann aber handle es sich darum, zu ergreifen, den günstigen Moment nicht zu verpassen über Streitigkeiten von nebensächlicher Bedeutung, sondern die Gelegenheit zur praktischen Erprobung möglichst auszunutzen.

Mit der Empfehlung an die Fachkreise, demgemäß zu handeln, schloß der Redner.

Das allgemeine Interesse, das die Zuhörer an den von dem Vortragenden erörterten Unterrichtsfragen nahmen, kam zum sichtlichen Ausdruck in der sich anschließenden, lebhaft geführten Diskussion.

Der Wichtigkeit wegen wird dieselbe dem Organ des tagenden Vereins, den „Unterrichtsblättern für Mathematiker und Naturwissenschaftler", entnommen und hier fast wörtlich wiedergegeben.

Der Vorsitzende Direktor Thaer dankt dem Redner für seinen anregenden, instruktiven Vortrag und schlägt als Maximum 10 Minuten Redezeit vor. Pietzker meint hierauf, $7\frac{1}{2}$ Minuten möchten genügen, und ersucht, man möge nicht Mathematik, Botanik usw. einzeln besprechen. Es sei vielmehr erwünscht, wenn nur über das Gesamtreferat eine Aussprache erfolge. Hierauf kündigt Schotten (Halle) an, daß er am Schlusse eine Resolution einbringen wolle, deren Wortlaut er einstweilen verliest, damit die Diskussionsredner eventuell Gelegenheit haben, sich dazu zu äußern.

Sodann ergreift Wiedemann (Erlangen) das Wort, um ungefähr folgendes auszuführen. Wie die Vorschläge der Unterrichtskommission auf dem Papier stehen, schließen sie eine Belastung ein. Man wundert sich besonders über die Ärzte der Kommission, die sonst immer streichen wollen, daß sie hier soviel Stoff hätten anhäufen lassen. Nun hat aber Pietzkers Vortrag alle Bedenken zerstreut durch die Feststellung, die Vorschläge wollten wirklich nichts sein wie Vorschläge, und die Auswahl solle dem verständigen Lehrer überlassen bleiben. So kann man einverstanden sein und Schottens Resolution zustimmen. Etwas ketzerisch will ich aber doch sein. Ich meine, wenn die Vorschläge „naturwissenschaftlich-mathematisch" hießen, würden sie auch bei den Philologen auf weniger Widerstand stoßen. Die Entwickelung geht entschieden dahin, die Naturwissenschaften in den Vordergrund zu drängen, während die Mathematik in den weitesten Kreisen Abneigung begegnet, besonders in Bayern. Was die unbedingte Zulassung der Absolventen der verschiedenen Schulgattungen zu allen Fächern betrifft, so würde es doch kaum eine Herabsetzung für einen Oberrealschüler bedeuten, wenn ihm das Studium der alten Philologie oder der Rechtswissenschaften Bedingungen auferlegte. Verlangen doch auch unsere technischen Hochschulen ein Jahr mehr für Humanisten. Man überzeugt sich auch gern, wenn Studenten höhere Vorlesungen hören wollen, ob sie die niederen bereits kennen. Irgend welche Kontrolle erscheint unbedingt nötig, sonst könnte man sich aufs hoffnungsloseste blamieren. Ob und in welchem Umfange Differential- und Integralrechnung in den Unterricht aufzunehmen sei, das möge man nur dem Lehrer überlassen. Überhaupt sollte man lange nicht so viel Vorschriften für die Schule machen. Es sollte einmal festgesetzt werden, was das Minimum der Leistung sein müsse; darüber hinaus solle dann Freiheit herrschen. Unsere Fakultät hat sich des naturwissenschaftlichen Unterrichts sehr angenommen. Dazu rechne sie aber auch die Geographie als integrierenden Bestandteil. Pietzker sagt darauf, daß die Umstellung „naturwissenschaftlich-mathematisch" sich schon in manchen Berichten finde. Die Bevorzugung der realistisch Vorgebildeten an technischen Hochschulen sei auch schon in Württemberg eingeführt; sogar Klein befürworte einen ähnlichen Modus. Er müsse aber doch sagen, daß er dies für sehr gefährlich halte. Wir wollen an jeder höheren Schule, gleichviel welcher Gattung, nur Allgemeinbildung geben. Scheiden wir nun doch nach Berufsarten, so wird es wieder bleiben wie bisher. Die Väter schicken die Söhne auf das humanistische Gymnasium, und eine Gesundung der Verhältnisse kann nicht eintreten. Die Studienzeit für den einzelnen würde sich schon von selbst regulieren. Hierzu bemerkt Wiedemann, daß Pietzker mit den letzten Worten einem Gedanken von ihm entgegenkomme. Die Festsetzung der Studienzeit sei schon ein Unfug. Die Fleißigen würden

geschädigt zugunsten der Faulen. Insofern könne man wohl daran denken, Beschränkungen überhaupt fallen zu lassen, wenn man auch von der Minimalstudienzeit absehe. Schotten führt gegenüber Wiedemann aus, wenn es scheine, als ob die Unterrichtskommission viel Stoff angehäuft habe, so habe sie doch andererseits eine Menge von Dingen gestrichen, und zwar lauter Dinge, deren Durchnahme viel Zeit beanspruchte und bisher erfahrungsgemäß Schwierigkeiten verursachte. Wenn der Unterricht in dem Sinne der Vorschläge erteilt werde, müsse eine wesentliche methodische Erleichterung eintreten. Er sei der sicheren Überzeugung, daß die Vorschläge keine Erschwerung, sondern eine Erleichterung bedeuten. Ein anderer Punkt sei die Festsetzung eines Minimums. Er wäre eher für die Fixierung eines Maximums, weil doch über ein Minimum überall hinausgegangen würde. Demgegenüber erklärt Wiedemann, er sei gewiß nicht gegen ein Maximum. Das Minimum solle nur das Maximum sein für das, was der Regierungskommissar verlangen dürfe. Durch das Minimum solle vermieden werden, daß die Schüler durch kleinliche Fragestellung im Examen verwirrt würden. Hierfür werden Beispiele angegeben, auch auf den das Minimum überschreitenden Unterricht in Archäologie am Gymnasium hingewiesen. Der Vorsitzende Thaer spricht darauf den Wunsch aus, die Versammlung möchte sich besonders über die Hauptpunkte äußern, zunächst darüber, daß die Kommission ausdrücklich erkläre, Verzicht darauf leisten zu müssen, an den humanistischen Gymnasien bis in die oberste Klasse biologischen Unterricht zu fordern, zweitens, daß das Realgymnasium mit dem humanistischen die gleiche Stundenzahl in Mathematik haben solle, ferner über den eingreifenden Vorschlag, daß an den Realanstalten die Chemie eine Stunde an die Biologie abtreten solle, und des weiteren über die Stellung der Geographie im naturkundlichen Unterricht. Zum letzteren Punkte sagte Pietzker, daß sich über die Stellung der Geographie der Bericht wohl ausspreche. Freilich hätte die Kommission darauf verzichtet, hier auch noch Forderungen zu stellen, um die Mehrbelastungsfrage nicht aktuell zu machen. Die Geographie habe doch auch mannigfache Beziehungen zur Geschichte und erfordere einen Lehrer, der einen gewissen Reichtum an Kenntnissen besitze. Bezüglich der Biologie dürfe man, so wie die Dinge heute stehen, froh sein, sie in gewisse Anstalten hineinzubringen. Schotten bedauert hierauf zunächst, daß immer nur abwechselnd Kommissionsmitglieder sprächen, und bittet, aus der Versammlung Meinungen kundzugeben. Leider könne auch er nicht sehr hoffnungsfreudig in die Zukunft oder vielmehr in die Gegenwart sehen. Es seien schon an verschiedenen Orten Versuche gemacht worden, für den biologischen Unterricht Vorbedingungen zu machen. Schließlich verdichteten sich diese Bestrebungen auf eine Anstalt. Der betreffende Direktor erklärte sich bereit, eine englische und eine Chemiestunde an die Biologie abzutreten. Eine eingehend begründete Eingabe ging sehr schön geschrieben an den Minister. Die Vorbescheidung lautet „Nein" ohne jegliche Angaben von Gründen. Damit sei die Aussicht vorläufig geschwunden. Das müsse uns aber nur anregen, die Forderung immer wieder zu erheben, damit die stillen Widerstände, die im Ministerium eingeschaltet und, wie er glaube, schwarz angestrichen seien, allmählich überwunden würden. Kewitsch (Freiburg i. B.) äußert sodann Bedenken darüber, daß die Oberrealschulen in bezug auf Mathematik sich von den Realgymnasien nur durch den Standpunkt unterscheiden sollen. So etwas sei für das breite Publikum nicht faßbar. Es müsse auch eine äußerlich wahrnehmbare Mehrleistung gefordert werden, sonst würden die Oberealschulen bald als minderwertig erscheinen. Lenk (Erlangen) äußert Befremden darüber, daß die Geographie in den Vorschlägen so kurz behandelt sei. Der erste Satz: „Der Unterricht in der Erdkunde" ist an allen höheren Schularten in „angemessener" Weise bis in die oberen Klassen durchzuführen, sage eigentlich gar nichts. Bei dem schon von Wiedemann erwähnten Antrag der Erlanger Fakultät an das Ministerium sei der Standpunkt vertreten worden, es solle besonders in den unteren Klassen die Geographie mit den Naturwissenschaften im Sinne einer vertieften Heimatkunde verknüpft werden. Stratigraphie und Paläontologie könne man ja ausschließen. In den oberen Klassen möge dann ein engerer Anschluß an die Geschichte eintreten. Auch Wiedemann schließt sich dem an und glaubt, daß mit Hilfe der Geographie die Biologie noch am ehesten hereingebracht werden könne. Die Kartenbilder könnten nur dann lebendig werden, wenn sie mit den orographischen Verhältnissen verknüpft würden. Er habe über geographische Kenntnisse schon die eigentümlichsten Erfahrungen im Examen gemacht. Pietzker erklärt mit Schotten dahin einverstanden zu sein, daß wir uns immer wieder melden und rühren müssen, und wenn ein Antrag abgewiesen würde, so müsse

ein neuer gestellt werden. Was die Geographie betreffe, so sei der jetzige Unterricht in ihr doch so schlecht nicht. Es werde immerhin viel gezeichnet. Wenn auch die Erdkunde gegenwärtig noch nicht zu ihrem Rechte komme, so sei das ja für die Zukunft nicht ausgeschlossen. Nach einigen Bemerkungen über die Stellungnahme der Geographen zu den Meraner Vorschlägen führt Rühlmann (Halle a. d. S.) aus, daß, wenn immer von der Belastung der Schüler durch den neuen Plan gesprochen und geschrieben werde, man sehr vermisse, von der Belastung der Lehrer sprechen zu hören. Darauf hinzuweisen sei Pflicht. Es sei leicht, eine Änderung des Stoffes durchzuführen. Hier aber sei der Grundgedanke die Änderung der Methode. Es werde vielen Lehrern große Mühe machen, sich dieser neuen Forderung anzupassen. Das möchte er noch feststellen, ohne selbstverständlich ein Gegner der Vorschläge zu sein. Grimsehl (Hamburg) knüpft sodann an Kewitsch an und betonte, die Forderung eines erhöhten Stoffmaßes für die Oberrealschule gegenüber dem Realgymnasium durchaus stellen zu müssen. In Zeitungsartikeln seien schon Vergleiche gezogen worden zwischen Realgymnasium und Oberrealschule, und es wurde gesagt, wenn das Realgymnasium dasselbe in der Mathematik zu leisten behaupte, warum denn dann die Oberrealschule mehr Stunden hierfür zur Verfügung hätte. Die Konsequenz würde tatsächlich sein, daß der Oberrealschule die Stunden genommen würden. Und wenn „Vertiefung" gefordert wird, so ist diese schwer vorstellbar ohne die Grundbegriffe der Differential- und Integralrechnung. Jeder Schule möge im Sinne von F. Klein ihr besonderes Bildungsideal eigen sein; das muß aber auch in den Lehrplänen wirklich zum Ausdruck gebracht werden. Zwar schreien die Eltern gern wegen Überbürdung der Kinder, nehmen aber immer das, wo mehr gelehrt wird, wenn es für dasselbe Geld zu haben ist. Dies wird durch ein Beispiel erhärtet. Wieleitner (Speyer) meint, wenn schon ein Physiker diese Forderung stelle, so müsse er dieselbe vom Standpunkte des Mathematikers aus erst recht stellen. Es sei vor kurzem eine Aufgabensammlung von O. Gutsche herausgekommen, Aufgaben, die der Verfasser an der Oberrealschule zu Breslau gegeben habe. Diese Aufgaben ständen durchweg auf der Höhe dessen, was in Bayern im sogenannten I. Examen nach vier Semestern verlangt werde. Das gäbe doch zu denken und zeige, wie weit man kommen könne. Es sei aber gar nicht nötig, gerade so weit zu kommen. Was Klein und seine Anhänger wollen, ist nur die Einführung der Elemente der Infinitesimalrechnung, allerdings nicht bloß für Oberrealschulen, sondern gerade für diejenigen, die vom humanistischen Gymnasium kommend, später meist sich etwas ganz anderem zuwenden. Fischer (München) knüpft hierauf an die Wendung des Vorredners „wenn schon ein Physiker dies verlange" an und betont, daß gerade die Physiker die Einführung der Infinitesimalmethoden wünschten. Die Physiker müßten ja immer Grenzbetrachtungen machen, und sämtliche Gesetze liefen auf solche hinaus. Grimsehl fügt hinzu, daß schon die Meinung vertreten worden sei, die Infinitesimalrechnung solle überhaupt zuerst im physikalischen Unterricht eingeführt werden. Da sich niemand mehr zum Worte meldet, verliest Schotten nochmals die schon eingangs erwähnte Resolution, die einstimmige Annahme findet. Die Resolution hat folgenden Wortlaut:

> „Der Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften begrüßt mit Freude und Dank die Bemühungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte für die Hebung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts und erklärt — ohne im einzelnen zu den Arbeiten der von dieser Gesellschaft eingesetzten Unterrichtskommission Stellung zu nehmen — prinzipiell sich mit ihren Bestrebungen einverstanden."

An die Hauptsitzung schloß sich noch eine Geschäftssitzung des Vereins an, in welcher Neuwahlen und andere Angelegenheiten erledigt wurden. Als nächstjähriger Versammlungsort ist Dresden ausersehen. Um 12^{38} Uhr erfolgte dann die Abfahrt nach Nürnberg zum Besuche der Landesausstellung.

Außerhalb der Tagesordnung nahm die Versammlung mit Rücksicht darauf, daß in den diesjährigen preußischen Staatshaushalt die Summe von 15000 Mk. behufs wirksamen Schutzes der Naturdenkmäler eingestellt worden ist, folgende Resolution an:

> „Der Verein begrüßt es mit lebhafter Befriedigung, daß für den — seinerzeit auch von ihm auf seiner 9. Hauptversammlung warm befürworteten — Schutz der Naturdenkmäler unseres deutschen Vaterlandes in dem diesjährigen Staatshaushalt Mittel bereitgestellt worden sind."

In der Hauptrestauration wurde ein gemeinschaftliches Mittagsmahl eingenommen; dann wurde unter sachkundiger Führung der Herren Prof. Rudel und Widmann von der königl. Industrieschule namentlich die Abteilung Unterrichtswesen eingehend besichtigt. Auch der am Freitag unternommene Ausflug in die fränkische Schweiz, ebenso ein unter der Führung des Privatdozenten Herrn Dr. Haak ausgeführter Besuch der Stadt Nürnberg fand rege Beteiligung. Damit schloß die 15. Hauptversammlung, deren Verlauf nach jeder Richtung die Teilnehmer auf höchste befriedigt hat und in unseren auswärtigen Gästen aus Nord und Süd hoffentlich die angenehmsten Erinnerungen an unsere Stadt rege halten wird.

2.

Betreffend **Unterrichtszeit und häusliche Arbeiten an den höheren Schulen** bitten die preußischen Mitglieder des deutschen Hauptkomitees zur Vorbereitung des im nächsten Jahre in London stattfindenden Internationalen Schulhygiene-Kongresses den Kultusminister, folgende Vorschläge wenigstens für ausgedehntere Versuche in Erwägung zu ziehen: 1. Verlegung des gesamten verbindlichen Unterrichts auf den Vormittag bei Einführung der „Kurzstunde" von 45 oder 40 Minuten. 2. Ermäßigung der häuslichen Arbeiten durch Verzicht auf schriftliche Hausaufgaben in den Unter- und Mittelklassen und durch deren Einschränkung in den Oberklassen. 3. Einführung eines Spielnachmittags mit Erlaß der häuslichen Arbeiten für den folgenden Tag. In der Begründung wird zu 1. ausgeführt, daß eine Verminderung der Fächer- und Stundenzahl ohne tiefgreifende Veränderung der Lehrpläne nicht durchführbar sein würde. Fortfall des Nachmittagsunterichts ist aber möglich durch Einführung der Kurzstunde, über welche günstige Erfahrungen vorliegen bei dem Realgymnasium zu Karlsruhe (38. Jahresbericht), in Stockholm, bei dem Gymnasium in Winterthur. Als Vorzüge werden geringere Ermüdung, größere und gleichmäßigere Aufmerksamkeit und Sammlung, erhöhte Leistungsfähigkeit und größere geistige Frische, zumal in der letzten Stunde genannt. Zu 2. wird betont, daß bei der gegenwärtigen Zeiteinteilung im allgemeinen nur die Abendstunden für die häuslichen Arbeiten übrig bleiben. Dadurch kommt es bei dem frühen Beginn des Unterrichts am Vormittag zu Verkürzung des Schlafes und zu Überanstrengung, besonders wenn den Schülern die Anwendung täuschender Mittel widerstrebt. So läuft der gewissenhafteste Schüler am meisten Gefahr, an Frische und Leistungsfähigkeit zu leiden. Da durch die Hausaufgaben in der Mehrzahl der Fälle die Erziehung zum selbständigen Arbeiten nicht erreicht wird, so erscheint es wünschenswert, ohne etwaige Vermehrung des Memorierstoffs in den Unter- und Mittelklassen auf schriftliche Hausarbeiten ganz zu verzichten und sich in den Oberklassen auf Aufsätze, freie Wiedergaben usw. zu beschränken, deren Bearbeitung die individuelle Betätigung der Schüler mit einiger Sicherheit erkennen läßt. Zu 3. wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, neben dem Turnen Spiel und Sport ausreichend zu pflegen. Die zweistündige Spielzeit könnte auf die späten Nachmittagsstunden von 5 bis 7 oder 6 bis 8 Uhr verlegt werden. Die Unterzeichner der Eingabe versprechen sich von der Erfüllung ihrer Wünsche einen wichtigen Fortschritt zugunsten der körperlichen, geistigen und sittlichen Entwickelung unserer Jugend. In der Eingabe wird noch besonders darauf hingewiesen, daß es notwendig sei, den Unterricht vormittags nicht zu früh beginnen zu lassen. Dies trifft ganz besonders für Berlin zu. Die Verhältnisse haben es hier mit sich gebracht, daß das gesamte Großstadtleben morgens später beginnt und abends später aufhört als in kleinen Orten. Von einzelnen Beamten abgesehen, die schon frühzeitig ihre Bureauarbeiten beendigt haben, kommen die meisten Familienväter erst ziemlich spät von ihren Arbeiten nach Hause. Sie haben ein Recht darauf, dann noch einige Zeit mit ihren Kindern zusammen zu sein, und diese ebenso auf die Gesellschaft der Eltern. Gegenwärtig sieht mancher Vater seine Kinder nur am Sonntag. Wenn er aufsteht, sind sie schon zur Schule; kehrt er heim, sind sie schon zu Bett. Von der Ergänzung der Schulpädagogik durch die häusliche Erziehung kann dann keine Rede sein. Der frühe Schulbeginn greift dazu störend in die ganze Ordnung der Familie ein. Für die frühzeitige Besorgung der Kinder muß ein ganzer Apparat aufgeboten werden; dabei werden die Kinder, noch bevor sie ausgeschlafen haben, aus dem Bett getrieben; das Ankleiden geschieht in Hast, und für das Einnehmen des Frühstücks bleibt nur kurze Zeit übrig. Gerade hierin liegen schwere gesundheitliche Bedenken, die den Grund zu mancher Störung des jugendlichen

Organismus abgeben. Im Winter müssen überdies die Kinder fast im Dunkeln durch das Straßengetriebe hindurch den Weg zur Schule machen. In der Schule selbst sitzen sie dann beinahe eine Stunde bei künstlicher Beleuchtung, die bei einem späteren Schulanfang zu vermeiden ist. Die Schule hat nicht die Macht, die durch die wirtschaftlichen Zustände bedingten Verhältnisse der Großstadt zu ändern. Nimmt sie in angemessener Weise auf sie Rücksicht, so nützt sie den Zwecken des Unterrichts selbst dabei am besten. (Vossische Zeitung Nr. 480.)

Alles sehr schön und gut und richtig. Wie sich die Herren die Sache aber praktisch durchgeführt denken, steht dahin. An ein Verzichten auf die Hausarbeiten kann unter der gegenwärtigen Einrichtung der Schulpläne absolut nicht gedacht werden.

3.

In Potsdam hat vor kurzem eine Versammlung der „Freunde der Christlichen Welt" stattgefunden und nach einer Debatte über die **Grenzen der Lehrfreiheit für den evangelischen Religionslehrer** folgende Resolution beschlossen:

„Unter dem Vorbehalt, daß die Lage des Volksschullehrerstandes nach Ländern, Provinzen und Orten sehr verschieden ist, erheben wir angesichts vorhandener Not die Forderung: 1. Daß der Lehrer von dem Zwang, auch wider seinen Willen Religionsunterricht zu erteilen, ohne Schaden für seine Existenz und amtliche Laufbahn befreit werde, 2. daß der Religionsunterricht von rückständiger Stoffwahl und kleinlicher methodischer Einengung befreit werde, 3. daß die Lehrervorbildung in den Seminaren überall in Einklang gebracht werde mit der Weiterentwickelung der theologischen Wissenschaft, 4. daß die religiöse Fortbildung der Lehrer sowohl durch literarisches Studium als auch durch Vorträge und Kurse in keiner Weise von den Behörden gehemmt, sondern vielmehr verständnisvoll gefördert werde."

Je mehr diese Forderungen erfüllt werden, desto mehr wird die Freudigkeit unserer Volksschullehrer, an der religiösen Erziehung unseres Volkes mitzuwirken, wachsen und, wo sie etwa verloren ging, wiederkehren. (Vossische Zeitung Nr. 471.)

Was sich wohl die „Vossische Zeitung" bei ihrer Schlußwendung gedacht hat? Vermutlich gar nichts. Davon abgesehen ist aber die Frage wirklich eine sehr ernste, für die Gläubigen wie für die Ungläubigen, und auch die Behörden werden sie auf die Dauer nicht abweisen können. Denn was kann ein Religionsunterricht nützen, den ein ungläubiger Lehrer zwangsweise gibt? Der Schade, der dadurch der Religion zugefügt wird, ist ein ungeheuerer, gar nicht wieder gutzumachender.

4.

Wie die „Vossische Zeitung" Nr. 461 mitteilt, erklärten sich die Stadtverordneten von Schöneberg (auf Wunsch vieler Eltern) mit der **Einrichtung eines privaten Lateinunterrichts an der Oberrealabteilung** der Hohenzollernschule einverstanden. Jeder Teilnehmer an einem Kursus hat vierteljährlich ein Honorar von 10 Mk. zu zahlen.

5.

Am 21., 22. und 23. September fand in Metz die **5. Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Volkshygiene** unter dem Vorsitze des Geh. Ober-Medizinalrats Prof. Dr. Schmidtmann vom preußischen Kultusministerium statt. In der öffentlichen Sitzung am 22. September sprach Hofrat Prof. Raydt-Leipzig in fesselnder Weise und unter dem Beifall der Versammlung „Über die Notwendigkeit von Spielnachmittagen für unsere Jugend". Der Inhalt seines Vortrages faßt sich in folgende Sätze zusammen: 1. Die Spiele in freier Luft sind für die Gesundheit der Jugend von großem Wert. 2. Für Kinder in schulpflichtigem Alter sind Spielplätze in genügender Zahl anzulegen. Es ist dahin zu streben, daß sich in jedem Baublock ein gemeinsamer Spielplatz befindet. 3. Jede Schule muß einen geräumigen Schulhof, der als Turn- und Spielplatz dienen kann, besitzen. Das Mindestmaß ist 3 qm für den Schüler. 4. An jedem Orte müssen große Rasenspielplätze angelegt werden. 5. Die Schule muß die Jugendspiele in ihre Pflege nehmen „und zwar nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise" (Erlaß des preußischen Kultusministeriums vom 27. Oktober 1882). 6. Für

jede Schule ist ein Spielnachmittag mit allgemein verbindlicher Beteiligung einzurichten, der auch zu Wanderungen, Baden und Schwimmen, Schlittschuhlaufen und dergleichen verwendet werden kann. Dauernde Befreiung darf nur auf ärztliche Bescheinigung geschehen. (Vossische Zeitung Nr. 454.)

6.

Um das **Einstehen der deutschen Schweizer für die Erhaltung der deutschen Sprache** zu verdächtigen, hatten die Zeitungen der französischen Schweiz die Behauptung aufgestellt, der deutsch-schweizerische Sprachverein hätte den Personenwechsel im bernischen Erziehungswesen (Erziehungsdirektor des Kantons Bern war bis vor kurzem der französische Schweizer Gobat, ihm folgte der Deutschberner Ritschard) benutzt, um von Herrn Ritschard die Errichtung deutscher Schulen in allen Gemeinden des bernischen Jura zu verlangen, in denen eine deutsche Minderheit wohne. Die Geschäftsstelle des deutsch-schweizerischen Sprachvereins in Zürich hat nun in der „Züricher Post“ die Erklärung veröffentlicht, daß diese Behauptung völlig auf Erfindung beruhe; der Verein habe nie etwas für die Errichtung deutscher Schulen im Jura getan. Das eine oder andere Mitglied des Vereins mag wohl die Frage deutscher Schulen im Jura in der Presse erörtert haben; das werde doch erlaubt sein, ohne daß der Verein gleich zu einer gefährlichen Gesellschaft gestempelt werde. Am Schlusse ihrer Erklärung bemerkt die Geschäftsstelle des deutsch-schweizerischen Sprachvereins: „Sie werfen die Frage auf, was für Beschlüsse unser Verein fassen würde, wenn die 3000 Welschen in Bern eine Schule von Gemeinde und Staat verlangten? Wir antworten: unser Verein würde gar keine Beschlüsse fassen, wohl aber würden wir finden, daß das, was 3000 Welschen in einer Stadt von 60000 Einwohnern recht ist, den 2000 Deutschen in Delsberg bei 5000 Einwohnern billig wäre. Doch auch diese „Forderung“ würde das Mißfallen der Welschen erregen. Wir benutzen die Gelegenheit zu der Erklärung, daß unser Verein nie etwas angestrebt hat, als was er ohne weiteres auch anderen zugesteht: wir stehen auf dem Boden völligen Gegenrechts. Die welschen Herren Journalisten, die uns in den letzten Wochen alle möglichen erfundenen Anklagen an den Kopf geworfen haben, sollten sich doch lieber einmal danach erkundigen, was wir sind und was wir wollen.“
(Vossische Zeitung Nr. 463.)

Die schweizerischen Franquillons wissen ganz genau, daß kein Deutschschweizer daran denkt, die Welschschweizer zu germanisieren. Man schiebt aber nach bewährtem Muster dem Gegner die Absichten unter, die man selber hat.

7.

Die Preuß. Lehrerzeitung schreibt: „Für die **Seminarlehrerlaufbahn** ist durch die bayerische Staatsregierung bei der letzten Etatsberatung dem vor kurzem vertagten Landtage eine Neuordnung vorgelegt und von diesem angenommen worden. Dabei handelte es sich darum, daß von den künftig anzustellenden Seminarlehrern nach ihrer Seminarbildungszeit regelmäßig noch ein zweijähriges Universitätsstudium verlangt wird, wodurch sie sich eine umfassendere Qualifikation erwerben sollen. Diese Lehrer sollen dann ebenso, wie die voll akademisch gebildeten, zu Seminar- bzw. Präparanden-Oberlehrern befördert werden. Gleichzeitig war aber in der Begründung jener Vorlage ausgeführt, daß, „solange dies noch nicht geschehen ist und von den jetzt an den Lehrerbildungsanstalten wirkenden älteren Lehrern billigerweise nicht verlangt werden kann, noch akademischen Studien sich zu unterziehen, im Übergangsstudium auch älteren, in den Hauptfächern tätigen Lehrern mit seminarischer Vorbildung ohne akademisches Studium bei Würdigkeit und Qualifikation die Beförderung zu Seminar- bzw. Präparanden-Oberlehrern zugestanden werden soll“. In Ausführung dieser Bestimmung sind soeben an den Seminaren und Präparandenschulen in Bayern 23 Seminarlehrer zu Seminaroberlehrern und 11 Präparanden-Hauptlehrer zu Präparanden-Oberlehrern befördert worden. Die Tatsache, daß die bayerische Staatsregierung von vornherein diejenigen Lehrer, die bereits längere Zeit im Seminardienst stehen und sich den neuerdings geforderten Befähigungsnachweis nicht haben erwerben können, nicht von den Wohltaten der Neuordnung ausgeschlossen hat, beweist eine Weitherzigkeit, die gewiß die lebhafteste Anerkennung verdient und zur Nachahmung auffordert. — Nach unserer Ansicht sind 2 Jahre akademisches Studium nur ein dürftiger Anfang eines wirklichen akademischen Studiums. Da die preußischen

Oberlehrer durchschnittlich über 11 Semester studieren, entspricht für einen Lehrer ein Studium von 4 Semestern ungefähr einem Drittel wirklicher akademischer Bildung, es kann also hier jedenfalls nicht von Halbbildung die Rede sein.

(Korrespondenzblatt Nr. 37.)

8.

Die **Berliner Handelshochschule** ist im Oktober eröffnet worden; ihr erster Rektor ist Prof. Jastrow.

Die unmittelbare Leitung der Anstalt liegt dem Rektor ob, der von den im Hauptamte angestellten Dozenten auf die Dauer von drei Jahren gewählt wird.

Der Lehrkörper setzt sich zurzeit aus 8 Dozenten im Hauptamt, 29 Dozenten im Nebenamt, ferner mehreren Lektoren und Fertigkeitslehrern zusammen, die nach Anhörung des Großen Rates der Handelshochschule von den Ältesten ernannt werden. Die Bestellung der hauptamtlich wirkenden Dozenten ist an die Genehmigung des Ministers für Handel und Gewerbe gebunden. Die Habilitation von Privatdozenten wird durch eine besondere, von den beteiligten Ministerien zu erlassende Habilitationsordnung geregelt.

Der Lehrplan umfaßt folgende Gegenstände:

1. Volkswirtschaft (Bank-, Börsen-, Geld- und Kreditwesen, Genossenschaftswesen, Verkehrswesen, Handels-, Gewerbe-, Agrar-, Kolonial- und Sozialpolitik, Statistik, Finanzwissenschaft, Versicherungswesen, Handelsgeschichte, Wirtschaftsgeographie);
2. Rechtslehre (bürgerliches Recht, Handels-, Wechsel-, Versicherungs-, Seerecht, soziale Gesetzgebung, gewerblicher Rechtsschutz, Rechtsverfolgung, Staats-, Verwaltungs-, Völker-, Strafrecht);
3. Warenkunde, Physik, Chemie, Technologie, Gewerbehygiene;
4. Handelstechnik, Buchführung, Rechnen, Korrespondenz;
5. Methodik des kaufmännischen Unterrichtes;
6. Sprachen;
7. allgemeine Geisteswissenschaften (Geschichte, Literaturgeschichte, Philosophie).

Zum Besuche der Vorlesungen und Übungen sind berechtigt: a) Studierende, b) Hospitanten, c) Hörer. Als Studierende können aufgenommen werden:

1. Kaufleute mit der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst, welche ihre Lehrzeit beendet haben,
2. Abiturienten der deutschen neunklassigen höheren Lehranstalten,
3. akademische und solche seminaristisch gebildete Lehrer und Lehrerinnen, welche die zweite Lehramtsprüfung bestanden haben,
4. Personen, welche, ohne den vorgenannten Bedingungen zu entsprechen, nach Ansicht des Aufnahmeausschusses eine genügende Vorbildung nachzuweisen vermögen.

Durch die Zulassung von Hospitanten und Hörern, über die der Erlaß weiterer Bestimmungen vorbehalten bleibt, ist älteren praktischen Kaufleuten Gelegenheit geboten, sich in einzelnen Zweigen kaufmännischen und allgemeinen Wissens weiter auszubilden.

Der Studienplan ist auf vier Semester berechnet. Die Studierenden der Handelshochschule sind berechtigt, sich einer Schlußprüfung zu unterwerfen, über deren Ergebnis ein Zeugnis ausgestellt wird.

Betreffs aller weiteren Einzelheiten, Prüfungsordnung, Gebühren und Studiengelder, Handhabung der Disziplin, Vorlesungen im bevorstehenden Wintersemester usw. ist auf das von den Ältesten der Kaufmannschaft herausgegebene, sehr übersichtliche Schriftchen: „Organisation und Lehrplan der Handelshochschule von Berlin. Mit Vorlesungsverzeichnis und Stundenübersicht für das Wintersemester 1906/1907", Berlin, Verlag von Georg Reimer, 1906, zu verweisen. (Vossische Ztg. Nr. 504.)

9.

15. Hauptversammlung des Vereins Sächsischer Realschullehrer. Unter außerordentlich großer Beteiligung trat in Dresden der Verein Sächsischer Realschullehrer zu seiner 15. Hauptversammlung zusammen. Am Freitag, 28. Sept., nachmittags 6 Uhr hatte in den „Drei Raben" eine gemeinsame Sitzung des Vorstandes und der Vertrauensmänner stattgefunden, an die sich am Abend eine Geschäftsversammlung anschloß, die internen Charakters war und an der etwa 150 Herren teilnahmen. Herr Direktor Prof. von Brause-Leipzig eröffnete die Sitzung in seiner Eigenschaft

als Vorsitzender des Vereins Sächsischer Realschullehrer. Über den Verlauf der Sitzung wird folgendes mitgeteilt: Der Jahresbericht fand ebenso wie der Rechenschaftsbericht des Schatzmeisters die Zustimmung der Versammlung. Als nächster Versammlungsort des Vereins (Michaelis 1907) wurde Riesa gewählt. Die Vorstandswahl ergab die Wiederwahl des hochverdienten Vorsitzenden, des Herrn Direktors Prof. von Brause-Leipzig. Aus dem Jahresberichte wurden folgende Mitteilungen gemacht. Der Verein beklagt den im Laufe des Jahres erfolgten Tod von drei hochverdienten Mitgliedern, der Herren Prof. Dr. Muth-Pirna, Oberlehrer Dr. Heinemann-Rochlitz und Oberlehrer Groß-Chemnitz, der bekanntlich in den letzten großen Ferien in den Alpen abstürzte. Der Mitgliederstand stieg von 455 am 1. November 1905 auf 497 am 15. September. In Worten warmer Anerkennung gedenkt der Jahresbericht des Scheidens des Herrn Kultusministers Dr. D. von Seydewitz aus seinem Amte und spricht Worte vertrauensvollen Erwartens zu dem neuen Herrn Kultusminister von Schlieben aus. Zu dem dritten deutschen Oberlehrertage, der Ostern 1907 in Braunschweig stattfinden soll, wird der Verein ebenso wie zum zweiten Oberlehrertage 1906 in Eisenach zwei Herren als Vertreter abordnen. An die Sitzung schloß sich noch ein zwangloses geselliges Beisammensein. Am Sonnabend früh 8 Uhr beginnen die Sektionssitzungen der Abteilungen für Religion, Deutsch und neuere Sprachen, Geschichte und Erdkunde, Mathematik und Physik, Naturgeschichte und Chemie.

Am Sonnabend vormittags 8 Uhr begannen die Abteilungssitzungen in der Realschule Vitzthumstraße 4, nachdem sich vorher ein großer Teil der Versammlungsteilnehmer durch die vorbildlich schönen und praktischen Räume des seit Neujahr 1904 in Gebrauch genommenen Schulgebäudes hatte führen lassen. In der Abteilung für Religion sprach in Anwesenheit des Herrn Oberkonsistorialrates D. Kohlschütter Herr Oberlehrer c. r. m. Conradi-Dresden über „Die Pflege evangelischer Frömmigkeit durch die höheren Schulen"; Abteilungsvorsitzender war Herr Oberlehrer Nestler-Auerbach. Ebenfalls um 8 Uhr trat die Abteilung für Naturgeschichte und Chemie zu einer Sitzung zusammen. Den Vorsitz führte Herr Oberlehrer Dr. Kramer-Leipzig. Die Sitzungsteilnehmer sprachen nach einem einleitenden Referat des Herrn Oberlehrers Dr. Michael-Leipzig über „Zwecke und Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts an unseren Realschulen". Um 9 Uhr trat die Sektion für Deutsch und neuere Sprachen unter dem Vorsitze des Herrn Direktors Prof. Dr. Schöpke-Dresden zusammen. Über „Die geschlossene Lektüre im Französischen" sprach Herr Direktor Prof. Dr. Müller-Auerbach, während das Thema „Zur Korrektur und Beurteilung der neusprachlichen Reinschriften" der Sektionsvorsitzende behandelte. Die Abteilung für Mathematik und Physik tagte unter dem Vorsitze des Herrn Oberlehrers Dr. Max Richter-Leipzig. Herr Oberlehrer Dr. Starke-Leipzig behandelte folgende Themen: 1. „Über die Verwendung des Appollonischen Kreises zu Konstruktionsaufgaben", 2. „Über die Anwendung der Quadratwurzel zur Berechnung goniometrischer Funktionen", 3. „Über sich selbst entfrittende Kohärer" (mit Demonstrationen). Ferner führte Herr Oberlehrer Dr. Meigen-Dresden die physikalischen Einrichtungen der 2. Realschule vor. ½10 Uhr trat unter dem Vorsitze des Herrn Oberlehrers Dr. Schmidt-Dresden die Abteilung für Geschichte und Erdkunde zusammen. Hier sprach Herr Direktor Prof. Dr. Schuberth-Großenhain über „Die Wichtigkeit des Geschichtsunterrichts" und Herr Oberlehrer Dr. Wagner über „Geographische Exkursionen". In der 12. Stunde machten die Herren eine Frühstückspause in der Turnhalle der 2. Realschule.

Um 12 Uhr begann in der Aula der 2. städtischen Realschule die große, von etwa 400 Herren besuchte Festversammlung.

Ihr wohnten bei als Vertreter des Königl. Sächsischen Kultusministeriums Herr Geheimer Schulrat Dr. Seeliger, Herr Geheimrat Dr. D. Vogel, Herr Geheimer Hofrat Dr. Mehnert, Präsident der 2. Kammer, das Ehrenmitglied des Vereins Herr Schulrat Prietzel, Herr Stadtrat Hätler, Herr Stadtschulrat Prof. Dr. Lyon, als Vertreter der Stadt Dresden die Herren Stadtverordneter Oberlehrer Dr. Thümmler, Dr. Noweck und Rechtsanwalt Schlechte, Herr Prof. Dr. Hintzmann-Elberfeld, Oberrealschuldirektor, Herr Direktor Prof. Dr. Meyer-Stuttgart, Herr Prof. Presler-Hannover, Herr Landtagsabgeordneter Dürr-Leipzig, die Herren Rektoren und Direktoren der Dresdener Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen.

Zur Eröffnung sang der Schulchor der 2. städtischen Realschule in entzückender Frische und prächtiger Vollendung drei Chöre, von denen Kienzls „Volkslied" den

Höhepunkt bildete. Donnernder Beifall der sächsischen Realschullehrer dankte für den herrlichen Genuß. Darauf bestieg Herr Realschuldirektor Prof. Dr. von Brause-Leipzig die Rednertribüne und hielt eine hochtemperamentvolle Begrüßungsrede, in der er zunächst die Vertreter der Behörden, sowie die Deputationen befreundeter Vereine, ferner besonders herzlich „unsern alten Freund und Gönner“ Herrn Geheimen Schulrat Dr. Vogel begrüßte. Eine hohe Ehre sei die Anwesenheit des Herrn Geheimen Schulrats Dr. Seeliger, der als Verteter des Herrn Kultusministers erschienen sei. Eine weitere Freude und Ehre habe Se. Exzellenz der Herr Kultusminister von Schlieben der Tagung durch ein besonders herzliches Antworttelegramm auf eine gestern abgesandte Begrüßungsdepesche bereitet. Der Herr Redner ging dann auf einige Fragen der Tagung ein und schloß mit hinreißenden, machtvollen Worten nationaler Hochbegeisterung. Nicht nur Bildungsstätten wollten die Realschulen sein, sie wollten vielmehr auch frische, deutsche Jungen, die mal das Schwert führen könnten, erziehen, heißglühende, treue Männer, die Gut und Blut für ihren ritterlichen Kaiser, ihren geliebten König, ihr herrliches Vaterland geben wollen. Nunmehr widmete der Vorsitzende des Verbandes zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens, Herr Oberrealschuldirektor Prof. Dr. Hintzmann, der Tagung begrüßende Worte. Es folgten die Berichte über die Sektionssitzungen am Vormittag, aus denen u. a. hervorging, daß der Sektion für Religion Herr Oberkonsistorialrat D. Kohlschütter beigewohnt hatte. Den Festvortrag hielt Herr Direktor Prof. Dr. Kaiser-Dresden über den **Ausbau der sächsischen Realschule zur Oberrealschule.**

Der Herr Redner gab zunächst einen Überblick über die preußische Schulreform und führte dann etwa folgendes aus: Die Oberrealschule entspringe zwei Wurzeln: der früheren Provinzial-Gewerbeschule und der sechsklassigen Realschule. Diese beiden Schularten mußten gegenüber der ungeahnten Entwickelung unseres Vaterlandes auf wirtschaftlichem Gebiete und gegenüber der Tatsache, daß auch für die auf reales Wissen gegründeten Berufe Hochschulbildung unerläßlich wurde, zur Vollanstalt steigen, wenn das reale Bildungsprinzip nicht für unmündig erklärt werden sollte. Dieses Streben führte zum Kampfe um die Gleichberechtigung, der im Jahre 1900 beigelegt wurde. Alle drei höheren Schulgattungen wurden in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichberechtigt erklärt. In Sachsen sind nun alle die Ursachen, die in Preußen zu der Entwickelung führten, ganz besonders vorhanden. Man muß sich also nicht fragen, warum wir Oberrealschulen brauchen, sondern warum diese nicht schon lange bestehen. Oberrealschulen sind namentlich für die beiden Großstädte Leipzig und Dresden notwendig, die Hochschulen am Orte haben, zu denen bisher auch den besten Realschülern der Zugang verschlossen war. Dafür leidet z. B. die technische in Dresden an Schülern aus Dresden und aus Sachsen Mangel und wird von Ausländern überflutet. Auch der jetzt herrschende Mangel an Lehrern der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften wäre nicht vorhanden, wenn wir seit Jahren Oberrealschulen hätten. Das Königl. Ministerium hat die Dringlichkeit auch zugegeben und den beiden Städten Chemnitz und Leipzig die Begründung der Obersekunda schon zu Ostern 1907 anheimgestellt.

Die sächsische Oberrealschule soll durch Aufsetzen von drei Oberklassen auf die völlig unveränderte Realschule gewonnen werden. Über die zu gewährenden Berechtigungen schweben noch Verhandlungen, es ist sehr zu hoffen und zu wünschen, daß auch Sachsen alle die Freiheit der Bildungswege einengenden Beschränkungen fallen läßt. Das ist die Voraussetzung einer gedeihlichen Entwickelung der neuen Schulgattung, ihre Zukunft wird dann einzig von ihrem inneren Werte abhängen.

Für den Ausbau der sächsischen Oberrealschule ist ein Vorwiegen der mathematischen Fächer nicht zu befürworten, um den allgemein bildenden Charakter nicht zu gefährden.

Die Naturwissenschaft müsse bei Beschränkung des Stoffes darauf bedacht sein, die Tatsachen des Naturgeschehens einheitlich zusammenzufassen und alle Naturerkenntnis mit philosophischem Geiste zu durchdringen. Die Einführung des biologischen Unterrichts und chemisch-physikalischer Schulübungen sind notwendige Forderungen.

Das Gegengewicht gegen die exakten Wissenschaften muß eine ausreichende Pflege des geschichtlichen Denkens und Auffassens bilden. Auch dem Oberrealschüler ist der Zusammenhang unserer Kultur mit der antiken klar zu machen; die Lektüre von Übersetzungen antiker Klassiker und Geschichtsschreiber bildet dazu ein geeignetes Hilfsmaterial. Vor allem dient dazu der französische und englische Unterricht. Die fremd-

sprachliche Lektüre der Oberklassen ist über die formale Behandlung hinauszuheben und vornehmlich mit Rücksicht auf den Inhalt zu betreiben, und es sind nur inhaltlich wertvolle und charakteristische Stoffe zu wählen.

Durch die besondere Pflege des deutschen Unterrichtes, dem mehr Zeit als anderwärts gewidmet werden kann, soll die Oberrealschule die deutscheste aller höheren Schulen sein. Auch darf man nach dem Geiste, der schon bisher die Realschule beseelt hat, gewiß sein, daß auch die Oberrealschule in der Pflege ideeller Gesinnung hinter keiner Schulgattung zurückstehen wird.

Der Vortrag fand stürmischen Beifall, dem noch Herr Realschuldirektor Prof. Dr. Olbricht-Chemnitz besonderen Ausdruck aus der Mitte der Versammlung heraus verlieh. Mit einem enthusiastisch aufgenommenen dreimaligen Hoch auf Se. Majestät den König und das Haus Wettin schloß die imposante Versammlung.

Aus der Geschäftsversammlung ist noch nachzutragen, daß an Se. Majestät den König ein Huldigungstelegramm und an Se. Exzellenz den Herrn Staatsminister von Schlieben, sowie an den Herrn Geheimen Schulrat Dr. Seeliger Begrüßungstelegramme abgesandt wurden. Außer Herrn Direktor Prof. von Brause-Leipzig wurden noch in den Vorstand neu- bzw. wiedergewählt die Herren Oberlehrer Dr. Schmidt-Dresden, Meischke-Pirna, Kirbach-Meißen, Dr. Börner-Riesa, sowie als Ersatzmann Herr Oberlehrer Lehmann-Chemnitz.

(Chemnitzer Tageblatt Nr. 454.)

10.

Schulhygienische Fragen. Wir erhalten von einem Petersburger Abonnenten eine Zuschrift, der wir folgendes entnehmen:

„. . . Ich wollte einen Vorschlag machen, der vielleicht an sich sehr verbesserungsbedürftig ist, doch aber eine praktische Handhabe bietet, den Klagen der physischen Belastung der Schulkinder ganz außerordentlich zu begegnen.

Divide et impera.

Das Schulbuch wird nicht auf einmal verdaut. Heute wird die erste Lektion durchgenommen, dann im dritten Monat vielleicht die vierzigste und gegen Schluß des Semesters — der Rest. Aber das ganze komplette Buch wird täglich hin- und hergeschleppt, täglich ist das ganze Buch von A bis Z unter der Hand im Gebrauch. Wozu? Die Wissenschaft wird löffelweise verzapft. Da gebe man den Kindern auch nicht die ganze im Schuljahr zu verarbeitende Portion „Stoff“ auf einmal in die Hand, sondern zunächst einen Teil, das heißt denjenigen, der zuerst zur Behandlung kommt, und so weiter in der Folge.

Anstatt also zu Beginn des Schuljahres ein 3 cm dickes, eingebundenes, also gewichtiges Buch kaufen zu lassen, begnüge man sich mit einem fest broschierten Heftchen von $^1/_2$ bis $^3/_4$ cm Dicke, in welchem der Lernstoff für die nächsten 1 bis 2 Monate enthalten ist, so periodisch weiter, peu-à-peu. Das ergibt zusammengenommen ein absolutes Minimalgewicht für alle täglich benötigten Schulbücher, erfüllt in jeder Beziehung seinen Zweck und zeitigt mancherlei Vorteile. Das Kind oder der Jüngling wird diese paar dünnen Bücher bzw. Heftchen leicht und gern tragen, einerlei ob im Ranzen oder in der Mappe; er wird nicht daran denken, sie in der Schule zu lassen, — wie wir als Schüler auch nur jene dickeren und gewichtigeren Bücher in der Schulstube liegen ließen; der Lehrer darf gewiß sein, daß seine Schüler die Aufgaben nicht aus dem Grunde vernachlässigen, weil das Lehrbuch für den Transport zu unbequem ist; die Eltern brauchen zu Beginn des Schuljahres nicht zu tief in die Tasche zu greifen, denn die Ausgaben für die ewig neuesten Buchauflagen werden sich auf mehrere Termine verteilen — und für die Hygiene fällt die Besorgnis fort, daß das Kind überlastet ist. — Es kommt hinzu, daß die dicken, unhandlichen Schulbücher häufig durch den längeren Gebrauch in Fetzen und „aus dem Leim“ gehen und die weiteren und Schlußkapitel verschmutzt und unansehnlich werden, bevor man sich überhaupt noch mit ihnen beschäftigt hat.

Das alles fällt bei der Teilbroschierung, soweit diese schultechnisch durchführbar ist, fort. Dem Schulkinde wird ratenweise nach Bedarf das Material in frischem, handlichem Gewande zugeführt zur Freude und „Erleichterung“ aller Beteiligten.“

(Anmerkung der Redaktion. Der Vorschlag des verehrten Einsenders ist ebenso originell wie zweckmäßig, und er sollte an einer gewissen buchhändlerischen und schulmeisterlichen Pedanterie nicht scheitern. Er verdient unseres Dafürhaltens ganz

ernsthaft in Erwägung gezogen zu werden. Weshalb sollte es denn so unausführbar sein, Schulbücher nach dem Muster der Reisebücher in einzelne Stücke zerlegbar zu machen, wie solche eben gebraucht werden?) (Berliner Tageblatt Nr. 367.)

11.

Schulhygienische Fragen. Von einem Kasseler Arzte erhalten wir folgende Zuschrift mit der Bitte um deren Veröffentlichung: „In Anlehnung an den in Nr. 367, 4. Beiblatt unter „Schulhygienische Fragen" gemachten Vorschlag eines Petersburger Abonnenten gestatten Sie mir, auch einen Rat anzubringen, wie man die schwere Belastung der Schüler auf den Schulwegen und die daraus folgenden körperlichen Schäden vermeiden könnte. Man halte die Schulbücher doppelt. Ein Exemplar jeden Buches liegt zu Hause, eins in der Schule! Dann brauchen nur noch die dünnen Hefte hin- und hergetragen zu werden. Die Bücher werden auf diese Weise weit mehr geschont als jetzt. Die Befürchtung der daraus erwachsenden hohen Kosten scheint mir zu einem guten Teil ausgleichbar. Einmal dadurch, daß die in der Schule lagernden Bücher mehrere Generationen der gleichen Klasse ausdauern können und daß sich dadurch die Auslagen für den einzelnen Schüler auf einen Bruchteil des Anschaffungswertes herabmindern würden. Dann aber dürfte, falls das Verfahren in größerer Ausdehnung zur Anwendung kommt, der Buchhändlerverband sehr wohl in der Lage sein, den verdoppelten Auflagen entsprechend die Preise der Bücher erheblich niedriger zu stellen.

Wer einmal prüft, welches Gewicht z. B. ein Quintaner des Gymnasiums an Schulbedarf über einen manchmal recht langen Schulweg zu schleppen hat, wer es beobachtet, wie die Knaben unter diesem Gewichte in gebeugter und schiefer Haltung die Straße passieren, der muß sich sagen, daß hierin einer der Faktoren mit zu suchen ist für die weit verbreitete Schlaffheit, Blutarmut, Engbrüstigkeit und schlechte Haltung der Zöglinge an unseren höheren Schulen. Darum dürfte es sich lohnen, meinen obigen Vorschlag zunächst einmal versuchsweise in die Tat zu übersetzen. Ich zweifle nicht, daß der Schulleiter, der dies unternimmt, in der erhöhten Arbeitsfrische der Schüler seinen Dank ernten wird."

(Anmerkung der Redaktion. Das in dem obigen Vorschlage enthaltene Mittel würde ja allerdings dem gerügten Übelstande radikal abhelfen. Aber er dürfte in seiner Durchführung doch wohl am Kostenpunkte scheitern. Es wäre denn, man entschlösse sich dazu, aus öffentlichen städtischen oder staatlichen Mitteln die in den Klassen verbleibenden Schulbücher anzuschaffen. Erwägenswert erscheint uns auch dieser Vorschlag zur Abstellung eines allgemein empfundenen schweren Übelstandes, unter dem zunächst die Schuljugend, dann aber auch das ganze aus ihr hervorgehende Geschlecht leidet.) (Berliner Tageblatt Nr. 380.)

12.

Die Frage der **Verkürzung der Arbeitszeit in den höheren Schulen** soll nun auch in Preußen wieder in Fluß gebracht werden. Wir erhalten mit der Bitte um Veröffentlichung folgende Zuschrift:

„Die Ministerialabteilung für die höheren Schulen Württembergs hat die Arbeitszeit für alle drei Schularten ermäßigt, so daß sie wöchentlich für alle 9 Klassen zusammen im Gymnasium 258 statt 266½ (mit der Zeit für Hausaufgaben 347 statt 374), im Realgymnasium 265 statt 280 (bzw. 347 statt 388), in der Oberrealschule 264 statt 280 (bzw. 347 statt 388) Stunden beträgt. Die gesamte neue Einrichtung soll mit dem Herbst 1906 in Kraft treten; jedoch sind schon für den laufenden Sommer bei den Klassen III (unserer Quarta) und bis IX (Oberprima) wöchentlich zweistündige verbindliche Turnspiele im Freien neben den ordentlichen Turnstunden, und zwar unter Weglassung von Hausaufgaben für den betreffenden Nachmittag, eingeführt worden. Die Verminderung der Stundenzahlen ist in folgender Weise erreicht. Im Gymnasium hat der neunjährige Kurs im Lateinischen 74 statt 81, der sechsjährige Kurs im Griechischen 38 statt 40 Stunden erhalten; auch sind im Lateinischen die grammatisch-stilistischen Leistungen ermäßigt, im Griechischen die Übungen im Übersetzen ins Griechische aufgehoben, wodurch nach Ansicht der Behörde der eigentliche Zweck des altsprachlichen Unterrichtes nicht wesentlich beeinträchtigt wird. Im Realgymnasium wird die Zahl der Lateinstunden in den unteren und mittleren Klassen von 73 auf 67 ver-

mindert. Aus dem mathematischen Lehrstoff der mittleren Klassen des Realgymnasiums und der Oberrealschule werden diejenigen Teile ausgeschieden, die für den Betrieb der Mathematik an den oberen Klassen ohne besondere Bedeutung sind; die darstellende Geometrie in den Klassen VIII (Unterprima) und IX (Oberprima) wird für diejenigen Schüler, die sich nicht technischen Studien zuwenden, zum freiwilligen Fach; das geometrische Zeichnen wird in engere Verbindung mit dem geometrischen Unterricht gebracht.

Um eine sichere Grundlage für ihre Anordnungen zu gewähren, hatte die Ministerialabteilung zunächst festzustellen gesucht, was als normales Höchstmaß der Forderungen an Unterrichtsstunden und häuslicher Schularbeit zusammen angesehen werden könne. Für die Schüler der Oberklassen wurden durchschnittlich acht Stunden für den Schultag, also 48 Wochenstunden, als Höchstmaß angenommen, und das hierüber befragte königliche Medizinalkollegium stimmte unter der Voraussetzung zu, daß diese Zahl für die jüngeren Schüler entsprechend abgestuft werde. Berücksichtigt wurde dabei, daß in den Oberklassen der höheren Schulen freiwillige Fächer (Hebräisch, Englisch usw.) unter Billigung und Förderung der Schulleitung von einem erheblichen Teil der Schüler besucht werden. Ferner war der allgemein verbindliche Turnunterricht in Anschlag zu bringen. Es werden daher für freiwillige Fächer und Turnunterricht sechs Wochenstunden im voraus berechnet. Als Höchstmaß für verbindliche Unterrichtsstunden und häusliche Schularbeit zusammen in den Oberklassen waren somit 42 Wochenstunden anzunehmen und diese nach unten zu ermäßigen, so daß Klasse V (Obertertia) 40, Klasse IV (Untertertia) und III (Quarta) 38, Klasse II (Quinta) und I (Sexta) 32 und 31 Wochenstunden erhielt. Als Höchstzahl wöchentlicher verbindlicher Unterrichtsstunden ohne Turnen wurde 30 festgesetzt, welche Zahl nur, wo Zeichenstunden darin begriffen sind, sich um 1 bis 2 erhöht, in den meisten mittleren und in den unteren Klassen aber nicht erreicht werden sollte. Auf dieser Grundlage ausgearbeitete Entwürfe von Lehrplänen gingen den Lehrerkollegien der Vollanstalten zur Begutachtung zu, und deren Äußerungen sind von der Ministerialabteilung, soweit tunlich, berücksichtigt worden."

Hat somit die württembergische Schulverwaltung den pädagogischen wie den medizinischen Fachmännern bei dieser wichtigen Reform allen wünschenswerten Einfluß gestattet, so beweist sie ihren freien Blick auch darin, daß sie als Anlaß zu ihrem Vorgehen ausdrücklich die in Broschüren und in der Tagespresse, insbesondere aber in einer im Sommer 1904 an sie gerichteten, „mit zahlreichen und beachtenswerten Unterschriften versehenen" Eingabe lautgewordene Klage bezeichnet, die Jugend der höheren Schulen sei „durch häusliche Schularbeiten so sehr in Anspruch genommen, daß dadurch, in Verbindung mit den Unterrichtsstunden, ihre körperliche Entwickelung und Gesundheit Not leide". Die gleichen Wünsche und Hoffnungen hegen nun aber viele auch nördlich der Mainlinie. Es besteht daher die Absicht, eine der württembergischen entsprechende Eingabe an die preußische Schulverwaltung zu richten. Vorläufige Zustimmungen nimmt Prof. Viëtor in Marburg entgegen.

(Berliner Tageblatt Nr. 337.)

Rezensionsexemplare für das „Pädagogische Archiv"[1]).

Eingegangen vom 20. Oktober bis 19. November 1906.

Verfasser	Titel	Verlag
Anderson	40 Schulandachten	Rengersche Buchhdl., Leipzig.
	Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion. Heft 8. Rein: Religion und Schule	J. F. Lehmanns Verlag, München.
Block	Lehr- u. Übungsbuch für den planimetrischen Unterricht an höheren Schulen	B. G. Teubner, Leipzig.
Braun	Schellings geistige Wandlungen	Quelle u. Meyer, Leipzig.
	Deutsche Schulausgaben. Lessing: Emilia Galotti. Grillparzer: König Ottokars Glück und Ende. Finsler: Homers Ilias	B. G. Teubner, Leipzig.

[1]) Die Titel der uns eingesandten Bücher werden regelmäßig hier veröffentlicht. Besprechung der geeigneten Schriften vorbehalten; Rückgabe der nicht besprochenen ist nicht möglich.

Verfasser	Titel	Verlag	
Dinkler-Mueller	Lehrbuch d. französischen Sprache f. Handelsschulen	B. G. Teubner, Leipzig.	
Dubislav-Boek	Elementarbuch der französischen Sprache. Ausgabe A, B, C I. u. II. Teil	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.	
" "	Schulgrammatik der französischen Sprache	"	"
Ebner	Leitfaden der technisch wichtigen Kurven	B. G. Teubner, Leipzig.	
	Führer durch das Unterrichtswesen der Städte Hannover und Linden	Adolf Kiepert, Stuttgart.	
*Ganghofer	Gesammelte Schriften. Lieferung 24 bis 31	Adolf Bonz u. Comp., Stuttgart.	
Girndt	Technik und Schule. Band I. 1. Heft	B. G. Teubner, Leipzig.	
Gurlitt	Erziehung zur Mannhaftigkeit	H. Ebbock, Berlin W. 50.	
Grünbaum	Lehr- u. Übungsbuch d. Differential-Rechnung	J. Franks Verl. (L. Lazarus), Würzburg.	
Henke	Vademekum für die Homerlektüre	B. G. Teubner, Leipzig.	
Hindrichs	Friedrich Wilhelm Dörpfeld	C. Bertelsmann, Gütersloh.	
*Hirsch	Mitteilungen aus der historischen Literatur. 34. Jahrgang, 4. Heft	Weidmannsche Buchhandlung, Berlin.	
Hopp	Im Strome der Zeit. Lose Blätter aus dem Leben eines preußischen Volksschullehrers	Johann Scherz, Offenbach a. M.	
Huemer	Der Geist der altklassischen Studien und die Schriftstellerwahl bei der Schullektüre	Carl Fromme, Wien.	
Kraepelin	Exkursionsflora f. Nord- u. Mitteldeutschland	B. G. Teubner, Leipzig.	
Labler	Kling-Klang Gloria. Deutsche Volks- und Kinderlieder	F. Tempsky, Wien.	
Lamey	Das künstlerisch gestaltete Lesestück	J. Langs Buchhdl., Karlsruhe i. B.	
Leipziger Lehrerverein	Bildbetrachtungen	B. G. Teubner, Leipzig.	
Lexis	Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart	" " "	
Linsbauer	Vorschule der Pflanzenphysiologie	Carl Konegen (Ernst Stülpnagel), Wien.	
Loos	Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. 1. und 2. Lieferung	A. Pichlers Witwe u. Sohn, Wien.	
Lyon-Scheel	Aufgaben zur Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung. I., II., III. und IV. Abteilung	B. G. Teubner, Leipzig.	
Mackensen	Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten V., VI. und VII. Teil	Julius Zwißler, Wolfenbüttel.	
Michelson	Kleine Sammlung wissenschaftlicher Wetterregeln.	Friedr. Vieweg u. Sohn, Braunschweig.	
Nodnagel	Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. 1. und 2. Nachtrag	Emil Roth, Gießen.	
Nover-Wägner	Germanische Volkssagen	Otto Spamer, Leipzig.	
Oels	Pflanzenphysiologische Versuche	Friedr. Vieweg u. Sohn, Braunschweig.	
Poske	Oberstufe der Naturlehre	" " " "	
	Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. II. Band, 6. Heft. Meißner: Die meteorologischen Elemente und ihre Beobachtung. 7. Heft. Henkler: Der Lehrplan für den Unterricht in der Naturkunde	B. G. Teubner, Leipzig.	
Schatzmann	Zehn Vorträge über die Aussprache der englischen Schriftzeichen	Carl Fromme, Wien.	
Schiffer	Das preußische Volksschulunterhaltungsgesetz	G. D. Baedeker, Essen.	
Schmehl	Rechenbuch für höhere Lehranstalten. I. und II. Teil	Emil Roth, Gießen.	
Schulz	Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen bis zum Tode Pestalozzis	C. Bertelsmann, Gütersloh.	
"	Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen des neunzehnten Jahrhunderts	" "	
Sperber	Erklärung evangelischer Kirchenlieder	" "	
*von Lipperheide	Spruchwörterbuch. 16. Lieferung	Expedition des Spruchwörterbuches, Berlin W. 35.	
Staude	Präparationen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testamentes. Band II: Das Leben Jesu; Band III: Apostelgeschichte	Bleyl u. Kaemmerer, Dresden.	
Wirz	Rechenbuch für höhere Lehranstalten	J. Boltz, Gebweiler.	
	Wissenschaft. Heft 16. Geinitz: Die Eiszeit	Friedr. Vieweg u. Sohn, Braunschweig.	
Zwerger	Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. I. und II. Teil	B. G. Teubner, Leipzig.	
"	Aufgabensammlung aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie	" " "	

* Diese Bücher sind bereits vergeben.

Für die Redaktion verantwortlich Professor Dr. E. Freytag in Berlin.
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn in Braunschweig.